

MARIA RAQUEL BARRETO PINTO



**A CONDIÇÃO SOCIAL DO BRINCAR NA ESCOLA:
O PONTO DE VISTA DA CRIANÇA**

Florianópolis

2003

MARIA RAQUEL BARRETO PINTO



**A CONDIÇÃO SOCIAL DO BRINCAR NA ESCOLA:
O PONTO DE VISTA DA CRIANÇA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de investigação: Educação e Infância.
Orientadora: Profa. Dra. Jucirema Quinteiro.

Florianópolis

2003

Dedico este trabalho às crianças da Escola investigada, que, a partir dos seus testemunhos orais, deixaram “pistas” importantes para a discussão e proposição de políticas sociais voltadas à melhoria das condições da infância na escola pública.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Jucirema Quinteiro, pela orientação recebida e por me fazer acreditar, com toda a sua paixão, na possibilidade da escola pública como um lugar privilegiado da infância.

Às crianças da Escola, que sempre me receberam com alegria e ainda me emprestaram seus testemunhos, ensinando-me um pouco mais sobre a condição da infância na escola.

Aos adultos da Escola que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que o meu olhar sobre ela fosse ampliado. Especialmente à Sueli, à Magda e à Marlene que, gentilmente, se dispuseram a dar seus depoimentos.

Às estagiárias referentes aos semestres 2001-2, 2002-1 e 2002-2, por permitirem a minha participação nas discussões e elaboração dos seus projetos de estágio, bem como no acompanhamento e desenvolvimento dos projetos junto às crianças, me ajudando a entender a complexidade do fenômeno investigado.

Aos Professores Doutores Carlos Eduardo dos Reis, Eloisa Rocha e Nadir Zago, por terem aceitado o convite para participar da banca de defesa, além das valiosas contribuições dadas a esta pesquisa durante o processo de qualificação.

À Profa. Dra. Maria Teresa Santos Cunha, por ter aceitado o convite para participar da banca de defesa e pelas valiosas contribuições dadas ao trabalho.

À Profa. Dra. Eneida Oto Shiroma, por me ensinar os primeiros passos da pesquisa ainda na graduação em Pedagogia da UFSC.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Infância e Escola (GEPIE/UFSC) e ao Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação de 0 a 6 anos (NEE0a6/UFSC), pelas discussões e trocas.

Ao Lúcio Flávio Giovanella, pelas belas imagens fotográficas que gentilmente produziu.

Aos colegas da Escola Praia do Riso, que sempre me apoiaram e vibraram com minhas conquistas. Em especial à Viviane, que carinhosamente emprestou seu *scanner* para copiar as fotos utilizadas neste trabalho.

À Nelzi, grande amiga que dividiu comigo as angústias, as dificuldades e as alegrias desta pesquisa.

Aos meus filhos Gabriel, Luiza e Fernando por terem suportado com tranquilidade muitas horas de “ausência”, mesmo eu estando tão presente.

Ao meu grande companheiro e amigo inseparável, Carlos Fernando: *“É bom saber que és parte de mim, assim como és parte das manhãs...”* Foi ele também que, com carinho, me ajudou a enquadrar os desenhos arquitetônicos.

Aos meus pais, que sempre estiveram de braços abertos para me apoiar sempre que precisei.

Ao CNPq, pela bolsa concedida nos doze últimos meses desta pesquisa. Entretanto, gostaria de deixar registrado aqui o meu protesto contra a atual política que orienta a distribuição de bolsas no País. Pois, além de não poder contar com uma bolsa de estudos durante os vinte e quatro meses que utilizei para realizar esta pesquisa, incluindo a defesa, tendo que no primeiro ano combinar "trabalho" com pesquisa, e ainda superar as dificuldades provocada por uma greve de cem dias dos professores das universidades federais, que acabou alterando o calendário e prejudicando o andamento das disciplinas cursadas, ainda me foi roubado um "direito adquirido" de poder pedir prorrogação de prazo por mais seis meses para concluir a pesquisa. Tudo isto, com certeza, prejudicou a qualidade deste trabalho, assim como o de muitos outros pesquisadores que se viram envolvidos em situação semelhante.

Finalmente, gostaria de deixar os meus agradecimentos a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram e compartilharam comigo desta caminhada.

RESUMO

Este trabalho trata da condição social da criança no interior de uma escola pública, a partir do brincar no seu sentido amplo, como uma atividade/necessidade humana que ela precisa para se desenvolver e um direito a ser garantido. O objetivo principal desta pesquisa é investigar o "ponto de vista" das crianças em relação ao tempo e ao espaço do brincar no interior da escola. Mediante um estudo de caso etnográfico, buscamos compreender as possibilidades de a escola se tornar um lugar privilegiado da infância, nos dias de hoje. Para tanto, foram entrevistadas 27 crianças matriculadas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, filhos e filhas da classe trabalhadora. Por meio de tais depoimentos as crianças falaram de si mesmas, bem como de aspectos importantes sobre o tempo e o espaço do brincar no interior da escola pública. Revelaram o quanto a condição social da criança na escola, especialmente no que se refere ao direito de brincar, encontra-se precária, devido às rígidas regras da escola e à introjeção de certos valores dos adultos, tais como ver a brincadeira como bagunça ou perda de tempo. Finalmente, conhecer a escola e “ouvir” a criança sobre sua condição social, sua infância e sobre o brincar, resultou em instigantes descobertas e reflexões que podem contribuir com a construção do campo de pesquisa sobre educação e infância no Brasil.

Palavras-chave: Infância; Criança; Escola; Brincar; Tempo e Espaço.

ABSTRACT

This work discusses the social condition of children within a state school, with a focus on play in its wider sense, as a human activity/need in relation to their development and a social right which must be guaranteed. The main objective of this research is to investigate the children's "point of view" about time and space for play in the school. Through an ethnographic case study, we aim to comprehend what possibilities there are to-day for the school to become a privileged place for childhood. To this end 27 working class children (both boys and girls) enrolled in 1st to 4th years of elementary school were interviewed. They talked about themselves, as well as about some important aspects of time and space to play within the state school. They reveal how much the social condition of children in school, especially relating to the right to play, is threatened by rigid school rules and the intervention of adult values such as the conception of playing as a disturbance or waste of time. Finally, knowing the school and "hearing" the children speak about their own social condition, their childhood and about playing has resulted in the instigation of discovery and reflections which can contribute to the construction of the field of research about education and childhood in Brazil.

Key-words: Childhood; Children; School; Play; Time and Space

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
METODOLOGIA DA PESQUISA	25
 CAPÍTULO 1	
TEMPO E ESPAÇO ESCOLARES: O (DES)CONFINAMENTO DA INFÂNCIA.....	31
1.1 TEMPO E ESPAÇO ESCOLARES X TEMPO E ESPAÇO DA INFÂNCIA: CARACTERÍSTICAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	35
1.1.1 Tempo e espaço da infância na escola.....	37
1.1.2 Tempo e espaço da infância na educação infantil.....	43
1.2 TEMPO E ESPAÇO ESCOLARES: UMA VISÃO HISTÓRICA.....	50
1.2.1 Aspectos históricos e sociológicos do tempo e do espaço escolares...	56
1.3 UMA ESCOLA PARA A CRIANÇA: O <i>ESPAÇO</i> CONSTRUÍDO COMO <i>LUGAR</i> DA INFÂNCIA.....	59
 CAPÍTULO 2	
ALGUMAS IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA COM A CRIANÇA.....	69
2.1 A APROXIMAÇÃO COM O CAMPO-ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS COM A CRIANÇA, SUJEITO DESTA PESQUISA.....	75
2.2 –DANDO “VEZ” E “VOZ” ÀS CRIANÇAS NA ESCOLA.....	80
 CAPÍTULO 3	
A CONDIÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA NA ESCOLA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO.....	90
3.1 A ESCOLA NA PERSPECTIVA DA INFÂNCIA: UM RETRATO EM BRANCO E PRETO.....	90
3.2 ERA UMA VEZ UMA ESCOLA... ..	105

CAPÍTULO 4

O TEMPO E O ESPAÇO DO BRINCAR NA ESCOLA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS.....128

4.1 SOBRE SI MESMAS...128

4.2 SOBRE A ESCOLA...133

4.3 SOBRE O *TEMPO* PARA *BRINCAR* NA ESCOLA...138

4.4 SOBRE O *ESPAÇO* PARA *BRINCAR* NA ESCOLA...150

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....163

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....167

ANEXO I - BIBLIOGRAFIA TEMÁTICA SOBRE TEMPO E ESPAÇO ESCOLARES.....176

**ANEXO II - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS CRIANÇAS
.....181**

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata sobre a condição social da criança em nossa sociedade, mais especificamente, sobre a condição do brincar no interior de uma escola pública, entendendo o brincar no seu sentido amplo, como uma atividade/necessidade humana e um direito social da criança.

Na sociedade capitalista, na qual a vida dos indivíduos é conduzida pela lógica do trabalho, a escola acaba assumindo uma importância significativa na socialização das crianças, na medida em que compartilha com a família a socialização e a inserção destes sujeitos no mundo cultural. Mas a forma como esta socialização vem sendo conduzida no interior da escola pública precisa ser discutida e revista, tanto pelos profissionais que atuam no seu interior quanto pelas agências de formação de professores, principalmente os cursos de Pedagogia. É necessário rever o papel social da escola na nossa sociedade e revalorizá-la como espaço privilegiado da infância nos nossos tempos.

O fenômeno da banalização do brincar encontra-se documentado nos próprios PCNs (1^a a 4^a séries). Dos dez volumes que englobam: uma introdução, as diversas áreas de conhecimento e os temas transversais: ética, pluralidade cultural e orientação sexual, não há indicações do brincar como essencial para o desenvolvimento e a formação da criança. Apesar do aumento no número de pesquisas e publicações¹ que tratam sobre educação, infância e brincar, muito pouco se discute sobre o tema dentro da escola que atende crianças acima de seis anos de idade.

A Psicologia apresenta um grande número de estudos que, tomando a criança como ponto de partida, buscam investigar o desenvolvimento humano. Mas são os estudos de

¹ BROUGÉRE (1998); FANTIN(2000); KISHIMOTO (1998); OLIVEIRA (1992, 1994, 1996); ROCHA (2000); ROSA (1998); VOLPATO (2002) WAJSKOP (2001), entre outros.

Vygotsky², baseados nos princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico, que garantem uma visão ampla de desenvolvimento humano, considerando-o sob dois aspectos: os processos elementares, de origem biológica, e as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. Assim, o desenvolvimento humano é entendido como produto das relações sociais que os sujeitos estabelecem com o meio no qual estão inseridos.

A brincadeira propicia à criança, entre outros aspectos, a apropriação de signos sociais. Brincando a criança interpreta o mundo ao seu redor, tentando entender e “resolver” os problemas que lhe são colocados pela realidade na qual está inserida, e é através da brincadeira que a criança começa a tomar consciência da realidade, criando possibilidades de modificá-la. É neste sentido que Vygotsky, ao discutir o papel do brincar no desenvolvimento infantil, afirma:

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. [...] A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (1998, p.135).

Sendo a brincadeira coisa séria para a criança, é também uma atividade social que exige condições socioculturais para se realizar como tal, necessitando, portanto, de suportes culturais. É através dela que a criança vai recriando a realidade, utilizando, para tanto, sistemas simbólicos próprios. Sendo assim, a brincadeira não pode ser considerada como “natural” da criança. Ela é o resultado de muito trabalho realizado no interior das relações culturais, ou seja, a criança “aprende” a brincar e brinca de diferentes formas em diferentes culturas.

² Entre outros estudos, VYGOTSKY (1987 e 1998).

Willi Bolle (apud BENJAMIM, 1984), ao realizar uma análise dos textos de Walter Benjamim sobre a “cultura da criança”, traz elementos interessantes para a reflexão sobre o brinquedo e o brincar. Ao privilegiar a história cultural dos brinquedos, Benjamim mostra o quanto eles documentam a forma como o adulto se coloca em relação ao mundo da criança e que esta, por sua vez, responde através do brincar, do uso que faz do brinquedo, muitas vezes corrigindo ou mudando sua função. Mas afirma que “a criança também escolhe o seu brinquedo por conta própria, não raramente entre os objetos que os adultos jogaram fora. As crianças ‘fazem a história a partir do lixo da história (...) É que ela quer sempre saborear de novo a vitória da aquisição de um saber fazer, incorporá-lo.” (Ibdem, p.14).

Neste sentido, o tempo e o espaço para o brincar na escola adquirem maior relevância e devem ser garantidos. A escola precisa rever os conceitos de infância, educação e sociedade com o objetivo de rever a escola na sua estrutura e modo de tratar a criança.

Além do mais, é este um momento importante para que o adulto perceba as representações que as crianças estão elaborando sobre as pessoas e o mundo ao seu redor. Como elas escolhem os papéis que irão representar, como organizam as brincadeiras, de que forma exercem estes papéis, com que materiais vão organizar a "cena" e o “cenário” etc. Tudo isto pode indicar/refletir a forma como cada criança está percebendo e construindo sua visão de mundo.

Afinal, este deve ser o melhor momento para observar uma criança pois, na brincadeira a criança entrega-se a si mesma e depara-se com suas possibilidades e limites.

Foi durante a minha trajetória no curso de Pedagogia da UFSC que as primeiras inquietações sobre o tema surgiram. Primeiro senti falta, nas disciplinas cursadas, de leituras, discussões e estudos a respeito das relações entre infância e escola, no sentido de buscar compreender quem são as crianças que freqüentam a escola pública. Mas minhas inquietações aumentaram no momento em que fui para dentro de uma escola pública realizar o estágio de

1^a a 4^a séries, quando então presenciei com tristeza a “falta de sentido da escola” para as crianças. Estas permaneciam sentadas durante a maior parte da tarde, dentro de uma sala de aula, atrás de carteiras enfileiradas, copiando ou escutando explicações das professoras e muitas vezes não sendo respeitadas nos seus desejos e vontades. Além disso, o tempo de que estas crianças dispunham para brincar e interagir entre elas se resumia ao intervalo do “recreio” (15 minutos), num espaço que não possibilitava o desenvolvimento de relações e interações afetivas e lúdicas.

A vontade de conhecer as crianças e como percebem e concebem o mundo ao seu redor acabou influenciando na minha escolha pela habilitação em Educação Infantil, pois sabia que ali começaria a me aproximar dos mundos infantis e entender este universo. Conhecendo, então, o universo das crianças entre 0 e 6 anos de idade e participando como aluna e professora das discussões sobre a infância e o brincar na Educação Infantil, me vi sob novas inquietações do tipo: como as crianças maiores de 6 anos de idade vêm sendo tratadas nas séries iniciais da escola pública de Ensino Fundamental? Quais são as condições sociais das crianças? Como a escola apresenta e organiza o tempo e o espaço do brincar? Que concepção de infância têm os profissionais que trabalham nestas instituições? Como as crianças participam de tudo isto? É possível construirmos uma escola agradável que respeite as crianças como sujeitos históricos e de direitos?

Muitas medidas tomadas pelo governo brasileiro, no fim do século passado, relacionadas com a educação no País, foram decorrentes de uma análise “otimista” propagada principalmente pela CEPAL, na qual a educação passa a ser considerada o “eixo da transformação produtiva com equidade” (CEPAL, 1992). Dentro desta visão a revolução tecnológica acabaria por demandar mais educação, o que levaria a um avanço em direção à “sociedade do conhecimento”. É neste contexto que a educação passa a ser responsabilizada pela dificuldade de inserção do País no mercado globalizado.

Entre 1990 e 1996, a ênfase do discurso governamental recaiu sobre a educação formal, especialmente sobre o Ensino Fundamental. O Plano Decenal, a nova LDB, os PCNs, o FUNDEF, o “Provão”, os cortes de verbas para o ensino superior etc., são exemplos disto. A partir daí ganharam espaço na mídia as propagandas sobre a importância da educação e da requalificação dos trabalhadores. Passou a ser responsabilidade da educação o desenvolvimento de "competências" para o século XXI.³ Os discursos em torno da educação, no País, giram em torno da necessidade de inserção deste na competição global. A escola teria como função capacitar tecnicamente e comportamentalmente o homem para sua inserção no mundo do trabalho. Desta forma, estaria deixando de lado a formação do homem político, crítico, capaz de participar das transformações da sociedade vigente.

Recente trabalho realizado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, sob o título: “Educação Básica no Brasil nos anos 90: políticas governamentais e ações da sociedade civil” (2001)⁴, aponta os avanços realizados nessa década e as dificuldades e os desafios que ainda precisam ser enfrentados no País:

Os avanços conquistados pelo Brasil no campo da educação são reconhecidos por diferentes setores da sociedade e por diversos atores que exerceram papéis importantes, tanto na elaboração e na implementação da reforma educacional brasileira, ao longo dos anos 90, como na crítica ao modelo adotado. No entanto, o fato é que o Brasil, no limiar do milênio, se depara com velhas dificuldades e novos desafios. (p.95).

As velhas dificuldades dizem respeito ao número de analfabetos no Brasil, que permanece o mais alto da América Latina; às desigualdades regionais no desenvolvimento

³ Sobre este tema, verificar CEPAL/OREALC/UNESCO, 1992; BALTAR, P. E. A., DEDECCA, C. S. e HENRIQUE, W., 1996; FERRETI, C. e MEDEIRA, F. R., 1992; FRIGOTTO, G., 1984; LEITE, E., 1995; MELLO, G. e SILVA, R. et al., 1993; NEVES, L. M. W., 1991; OTTONE, E., 1993.

⁴ Este trabalho é decorrente de uma avaliação sobre os avanços realizados na área da educação básica ao longo dos anos 90, solicitada ao CENPEC pelo UNICEF e pela UNESCO. Baseia-se na análise de entrevistas feitas durante o trabalho de avaliação com pessoas ligadas a organismos governamentais e não-governamentais, que tiveram atuações importantes durante a década de 90, no processo de discussão, formulação e implementação de políticas educacionais.

econômico; à concentração de renda e às conseqüências, no âmbito da educação, das disparidades no acesso aos bens econômicos e sociais; à desigualdade na distribuição das vagas no território nacional; ao investimento médio anual por aluno que, no Brasil, comparado com outros países, ainda é muito baixo; à média de reprovação, ainda alta se comparada a outras realidades⁵.

O documento “Carta do Rio de Janeiro pela renovação do Ensino Fundamental”, aprovado no Seminário Internacional “A Realidade das Escolas nas Grandes Metrôpoles: Fluxo e Cotidiano Escolar”, promovido pelo Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada e realizado na Casa da Ciência, no Rio de Janeiro, entre 12-14 de maio de 1997, aponta para o problema da expansão rápida do sistema de Ensino Fundamental no Brasil, que levou à desestabilização da escola tradicional e à dualidade entre ensino público e privado, e aos pobres coube a escola pública de massa.

Nas grandes metrôpoles do país a mudança de escala do sistema de ensino fundamental se acompanhou da desestabilização da escola tradicional e vem encaminhando o sistema – onde a clivagem de classe é cada vez mais evidente entre o ensino público e o privado – no sentido do desdobramento de uma escola pública para os pobres. Este é uma trilha festejada apenas pelas forças mais reacionárias de qualquer sociedade. Não corresponde aos ideais da “escola única” das esquerdas e da velha social democracia, não atende aos interesses liberais da renovação e “circulação das elites” através da democratização das oportunidades de uma boa educação, não prepara sequer para um mundo moderno do ponto de vista da tecnologia e é conservador do ponto de vista social. (CARTA DO RIO DE JANEIRO PELA RENOVAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 1998, p.9).

Acreditando na possibilidade de uma renovação da escola pública brasileira de modo a torná-la adequada ao enfrentamento das necessidades da nossa sociedade, a Carta aponta vários aspectos que precisam ser revistos para que tal renovação seja possível, destacando: a redução do salário do professor; os cortes de pessoal de apoio; a desvalorização da cultura

⁵ Dados estatísticos mais detalhados sobre os Números da Educação no Brasil, elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, podem ser encontrados na home page: www.inep.gov.br.

escolar; a discriminação social dentro da escola; a depredação do espaço físico da escola; a falta de prazer dos alunos em permanecer na escola; o problema da repetência; os erros nas estatísticas educacionais; a escola de oito séries simultâneas, que obriga à convivência de crianças pequenas com adolescentes e adultos; o castigo físico; a insatisfação dos professores diante de sucessivas reformas.

Corroborando a análise do documento acima citado, a pesquisa Retrato da Escola 2, realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE⁶, aponta para o fato de que questões como infra-estrutura, acesso ao livro didático, qualificação de professores, carência de pessoal de apoio pedagógico, violência e gestão escolar interferem na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Ao se referir às condições de infra-estrutura das escolas o relatório conclui que estas têm influência na aprendizagem e no desempenho dos alunos. São as escolas da rede municipal que apresentam as piores condições de infra-estrutura, o que leva a crer que não houve uma preocupação com o investimento das redes municipais ao realizar a sua expansão, desvendando a debilidade da política oficial de expansão e de manutenção de prédios escolares. Além disso, o relatório destaca que o investimento em equipamentos acaba sendo priorizado pela política governamental, deixando de considerar as necessidades específicas de cada instituição escolar.

Economicamente não se justifica o descaso que os órgãos públicos mantêm com a infra-estrutura nas escolas. Em qualquer tipo de trabalho, de qualquer tipo de instituição, em qualquer setor da economia, sempre se soube que mais conforto significa maior produtividade. Por que seria diferente em educação? (CNTE, 2001).

⁶ Para maiores detalhes, ver o relatório “As relações entre a escola, a vida e a qualidade de ensino” – Retrato da Escola 2, realizado pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação – CNTE, em setembro de 2001, disponível na home page: www.cnte.org.br.

Mesmo reconhecendo os esforços que as instituições governamentais e também não-governamentais vêm realizando na tentativa de melhorar a qualidade da educação prestada nestas instituições, na prática a situação da criança ainda é muito precária.

Como, na realidade, estão sendo tratadas as crianças nessas instituições? Como se organizam o tempo e o espaço escolares? Além de aprender, as crianças conseguem perceber a escola como espaço de brincar? Qual o ponto de vista das crianças sobre o espaço e o tempo escolares? O que acham do tempo existente para o recreio, para estudar em sala de aula, para brincar, para fazer amigos, para ler, para comer, para ir ao banheiro? A atual organização do tempo e do espaço escolares está estruturada para receber a criança, hoje concebida como sujeito de direitos? O espaço e o tempo escolares vêm sendo organizados de modo a garantir a participação da criança no seu processo formativo? São organizados para as crianças ou para os adultos? Enfim, as crianças estão sendo tratadas no interior da escola pública como sujeitos de direitos?

As discussões sobre as problemáticas relacionadas às crianças e à infância se intensificaram na década de 90, tornando-se foco de uma preocupação nos meios políticos, no campo investigativo e na mídia.

1999	2000	2001	2002
8	8	29	36

Quadro 1 - NÚMERO DE REPORTAGENS SOBRE INFÂNCIA E CRIANÇA-
1999-2002

Fonte: Folha de São Paulo

Em quatro anos, os temas variam entre Educação; Direitos e Justiça; Saúde; Violência; Discriminação; Cultura e Entretenimento, entre outros. Destes, o mais abordado foi o tema da Educação, com 20 reportagens que variam entre condições físicas das escolas; combate às

drogas; projetos educativos ligados a ONGs; relatórios de organismos internacionais, como UNESCO e ONU, sobre a condição educacional brasileira; dados sobre censo escolar; educação sexual; disciplina na escola; distribuição de livros; escolas comunitárias; discriminação; analfabetismo; repetência; entre outros.

Mas de que infância nos falam tais reportagens?

As reportagens aqui analisadas escancaram uma face cruel de nossa sociedade, pois na maioria delas são as crianças pobres, chamadas de “menores”, que estampam as páginas do jornal. É desta criança sofrida, desrespeitada, explorada e maltratada por uma sociedade injusta e arbitrária que nos falam tais reportagens. Mas tais reportagens traduzem o quanto ainda nosso “olhar” sobre a criança é preconceituoso. As suas “vozes” quase não aparecem, como se fossem incapazes de falar sobre si mesmas, de opinar sobre suas vidas. Tais reportagens revelam também que, apesar de todo o avanço em nível mundial relacionado aos direitos das crianças, as condições de vida delas continuam precárias e o quanto ainda precisamos lutar para que seus direitos sejam respeitados. Mesmo os direitos mais básicos, capazes de garantir pelo menos a sobrevivência destes pequenos sujeitos, como saúde, alimentação, moradia; cuidados físicos, vida familiar, ainda não são garantidos totalmente. O que dizer então dos direitos políticos e sociais? Direito a um nome e uma identidade, direito a ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão, de tomar decisões em seu proveito, estes estão ainda mais longe de serem garantidos para as crianças.

As reportagens que trazem propostas interessantes para a solução destes problemas nos mostram que a maiorias destas propostas advêm de iniciativas privadas ou de organizações não-governamentais (ONGs), demonstrando um descaso grande por parte dos governos deste País em investir em políticas sociais que ajudem a garantir o cumprimento dos direitos das crianças.

No Brasil, até final da década de 80, nenhuma constituição havia se referido a direitos específicos da criança. Geralmente, estes direitos estavam abarcados no Direito da Família e da Assistência e, quando se referiam à infância, utilizavam termos como “cuidar”, “assistir” ou “amparar”. Foi somente a partir da Constituição de 1988 que, pela primeira vez, apareceram os direitos específicos da criança. Logo depois, o governo brasileiro sancionou a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e, através do Decreto Legislativo nº 28, de 14 de setembro 1990, aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em novembro de 1989.

Não podemos negar a importância de todas estas conquistas para as crianças em todo mundo, particularmente para as crianças das camadas mais pobres da população brasileira. Mas a realidade brasileira ainda está distante das metas traçadas para o cumprimento efetivo destes direitos. No Relatório do UNICEF sobre a Situação da Infância Brasileira - 2001 estão registrados, entre outros dados, o modo como o Brasil trata as suas crianças a partir do não-cumprimento dos seus direitos básicos. Conforme este Relatório, apesar de uma queda no índice de mortalidade infantil, a meta estabelecida de redução em um terço neste período não foi alcançada. Neste país todos os anos 270 mil bebês ainda nascem com baixo peso, e ainda é grande o número de crianças que sofrem de retardo no crescimento. Ainda convivemos com problemas de sub-registro que, além de violar o direito da criança a um nome e a uma identidade, dificulta o acesso delas a serviços de saúde e educação. Os desafios que o Brasil ainda precisa superar não são pequenos. Englobam desde a mortalidade de mulheres e crianças, aleitamento materno, AIDS, atendimentos em creche e pré-escolas, situações especiais de vulnerabilidade, como o trabalho infantil, os maus-tratos, o abuso, a violência e a privação do direito ao convívio familiar, até a pobreza.

A revista **VEJA** de 23 de janeiro de 2002 trata, em uma das suas matérias, de um tema ao mesmo tempo chocante e revoltante, "A resistência da miséria no Brasil". Com dados recolhidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), pela Fundação Getúlio Vargas e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o texto vai descrevendo uma realidade dura e cruel que afeta em cheio as crianças: dos 23 milhões de brasileiros que vivem em situação de extrema pobreza, 45% representam crianças e adolescentes até 15 anos de idade. Sofrem com desnutrição, doenças, trabalho infantil, exploração, vivendo longe das escolas e em condições subumanas.

Diante do exposto, nossos desafios não são nada simples se realmente desejamos a garantia dos direitos da criança em nosso país, que, por enquanto, ainda permanecem na letra morta da lei.

Natália F. Soares (1997), ao inventariar sobre a história dos direitos da criança no mundo, alerta que, mesmo reconhecendo avanços significativos em relação à construção de tais direitos (principalmente legais), ainda temos um longo caminho a percorrer na sua real efetivação. O Relatório da Situação Mundial da Infância – 2002, elaborado pelo UNICEF, corrobora a afirmação desta autora. Apesar das conquistas alcançadas desde a Cúpula Mundial pela Criança de 1990, expressas em números (três milhões de crianças de até cinco anos deixam de morrer a cada ano; vinte e oito milhões de crianças até os cinco anos deixam de sofrer os efeitos debilitantes da desnutrição; em mais de 175 países a poliomielite foi erradicada; em 104 países o tétano neonatal foi eliminado), ainda somam mais de dez milhões as crianças que morrem por falta de prevenção de doenças, aproximadamente seiscentos milhões que ainda vivem na pobreza e mais de cem milhões, sendo a maioria meninas, que estão fora da escola.

Ao analisar aspectos históricos, políticos e sociais sobre a construção dos direitos para as crianças, Natália Soares aponta a relação existente entre a construção destes direitos e a evolução dos conceitos de criança e infância.

Partindo do pressuposto de que conceitos claros e validados acerca do que se entende por criança e infância são aquisições relativamente recentes, também a construção de direitos que dessem resposta a necessidades específicas desta categoria social têm que ser necessariamente conquistas recentes. (SOARES, 1997, p. 77).

Ela reconhece na Convenção dos Direitos das Crianças, de 1989, um avanço em relação às Declarações antes promulgadas: 1ª Declaração dos Direitos da Criança (1923); Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948); Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), pois nela estão reconhecidas a individualidade e a personalidade de cada criança, garantindo tanto a sua proteção quanto a sua liberdade. Incorpora uma diversidade de direitos civis, econômicos, sociais e culturais, superando a percepção de que a criança é legalmente posse de seus guardiões. Além disso, acaba tornando cada Estado responsável por cada criança em particular, ao estabelecer normas internacionais de como devem ser tratadas as crianças de qualquer classe social, em qualquer contexto.

Tomando como base as definições de Hammarberg (1991)⁷, Natália Soares agrupa o conjunto de direitos abarcados nos 54 artigos da Convenção em três categorias:

- a) direitos relativos à **provisão**: direitos sociais das crianças, como saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio, cultura;
- b) direitos relativos à **proteção**: direitos da criança a ser protegida contra discriminação, abuso sexual e físico, exploração, injustiça e conflito;
- c) direitos relativos à **participação**: direitos civis e políticos, como nome e identidade, direito a ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião, a tomar decisões em seu proveito.

Mesmo que na Convenção dos Direitos das Crianças de 1989 os direitos relacionados à provisão e à proteção tenham adquirido um peso maior no conjunto de direitos, não podemos deixar de considerar que a inclusão do direito à participação, sem dúvida, representa um grande avanço em relação ao respeito pelos anseios e opiniões da criança. Entretanto, alerta Natália Soares:

As evidências têm demonstrado que após a sua ratificação, pelos Estados Parte, continuou a verificar-se, quase que invariavelmente, a adoção do mesmo sistema de direitos que possuíam anteriormente à ratificação da Convenção. Direitos relativos à tomada de decisão por parte das crianças em assuntos que lhe diziam respeito, o seu direito à participação na vida política e social, continuam inalterados, ou seja, inaplicáveis. (SOARES, 1997, p.84).

Mesmo constatando que os direitos de provisão e proteção apresentam um peso maior que os direitos à participação, a autora admite que nem estes são garantidos para as crianças. Aliás, nem os direitos à educação, à cultura e ao lazer são garantidos para as crianças do mundo inteiro, principalmente para aquelas que vivem em constante situação de risco. Os espaços urbanos de socialização e produção de cultura transformaram-se em espaços de exclusão social e violência, restando os espaços institucionais. Por sua vez, a escola pública parece não garantir às crianças em idade escolar uma educação de qualidade, capaz de respeitá-la como uma expressão cultural e despertar nas crianças o desejo de conhecer e apreender o mundo.

Assim, Natália Soares alerta que, mesmo que a Convenção dos Direitos da Criança seja um marco importante na caminhada de construção de direitos que levem a uma vida digna das crianças no mundo, a real aplicação destes direitos acaba esbarrando na falta de esforços por parte dos Estados Parte na concretização das diversas disposições contidas na Convenção.

⁷ In: The UN Convention on the rights of the child – and how to make it work. Human rights Quarterly, 12: 97

Relativamente à aplicação real dos seus princípios a leitura que daí ressalta não é tão positiva, na medida em que começam a surgir avaliações que indicam no sentido de não haver esforços relevantes ou significativos dos Estados Parte na concretização das diversificadas disposições contidas na Convenção, reconhecendo-se algumas contingências na aplicação dos seus princípios, nomeadamente aqueles que são considerados os mais inovadores. A conquista de novos campos no universo dos Direitos da Criança poderá tornar-se uma conquista no vazio, se não houver um trabalho de conscientização, quer dos organismos legislativos locais, quer dos nacionais, no sentido de promulgarem leis adequadas ao articulado no texto da Convenção [...]. (SOARES, 1997, p.85).

Nesta mesma direção, a análise que consta no Relatório do UNICEF sobre a Situação Mundial da Infância – 2002 aponta para a falta de vontade política dos governos ao não cumprirem os direitos das crianças, já que recursos e conhecimento técnico existem. Mais do que falta de “vontade” política, o não-cumprimento dos Direitos das Crianças retrata, na verdade, o projeto de sociedade capitalista, no qual a lógica do desenvolvimento social não prevê a inserção de todos os sujeitos neste processo, mas sim a exclusão de grande parcela da sociedade civil. Além disso, reconhecendo a criança como um membro ativo na sociedade, o Relatório defende, também, a necessidade de “ouvir” as crianças para a promoção de mudanças, buscando respeitar os direitos fundamentais das crianças.

Mesmo constatando um aumento nas discussões sobre as problemáticas relacionadas às crianças e à infância na década de 90 e a importância de todas as conquistas em termos de legislação no que diz respeito aos direitos fundamentais da criança, entre eles o direito à educação, no Brasil os problemas relacionados ao Ensino Fundamental ainda se configuram como um grande desafio a ser enfrentado. A escola pública, como instituição importante no processo de socialização e inserção das crianças no universo da cultura, principalmente das crianças pertencentes aos setores mais pobres da população, deve ser revista em sua estrutura, organização, crenças e valores, de modo a tornar-se um lugar privilegiado da infância. Claro que a mudança desta instituição passa por rever também o projeto de sociedade no qual

estamos inseridos, já que a escola reflete as relações hierárquicas, burocráticas e de poder que ali se estabelecem. Mas assim como na sociedade capitalista, no interior da escola pública, as contradições estão presentes, e assim como as praticas ali desenvolvidas são influenciadas pela sociedade, também podem influenciar as praticas sociais estabelecidas no seu exterior. É neste sentido que as dificuldades e possibilidades de a escola pública vir a se tornar um espaço privilegiado da infância precisam ser identificadas, de modo que todas as crianças possam gozar seus direitos, entre eles o brincar. Isso exige por parte desta instituição um comprometimento político-pedagógico com a educação das crianças que a freqüentam, compromisso este pautado no respeito à criança e ao direito da infância.

Diante disto, lancei-me a um desafio: “ouvir” o “ponto de vista” da criança em relação ao tempo e ao espaço do brincar no interior da escola e como estes tempos e espaços se apresentam no interior de uma escola pública de Ensino Fundamental. Chamo de desafio, pois tenho consciência de que é um universo pouco pesquisado, ainda em processo de construção, somado às dificuldades da minha própria trajetória profissional e de formação voltados à educação infantil. Mesmo sabendo da resistência entre as Ciências Sociais e Humanas em aceitar o “testemunho infantil” como fonte de pesquisa confiável e reconhecendo as dificuldades e os limites teórico-metodológicos ao eleger a criança como objeto desta investigação, acredito que a análise das “falas” das criança irá contribuir na compreensão do que pensam e dizem sobre o tempo e o espaço do brincar no interior da escola pública e indicará “pistas” importantes para que possamos discutir e repensar a forma como viemos organizando o tempo e espaço da escola.

Acredito, também, que as discussões sobre educação, cultura, sociedade, infância, escola, brincar, tempo e espaço precisam estar presentes nas pesquisas sobre a escola de Ensino Fundamental, para que possamos garantir às crianças que o espaço escolar seja

também espaço da infância, além de contribuir na formação dos professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Minha entrada em março de 2001 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC coincidiu com a renomeação da atual Linha de Pesquisa - Educação e Infância, que na época era denominada de "Educação Infantil". Tal mudança foi muito bem-vinda, pois ampliou o conceito e o campo da pesquisa educacional sobre a infância no Brasil, incluindo outros pesquisadores que investigam tal fenômeno para além do âmbito da educação infantil. Entretanto, como todo processo de mudança demanda tempo para ajustes e adequações necessárias, os estudos e as leituras que realizei durante as disciplinas cursadas estavam ainda bastante dirigidos para os problemas que dizem respeito à Educação Infantil, dificultando deste modo uma apreensão da complexidade do meu objeto de pesquisa - tempo e espaço do brincar no interior da escola pública ⁸.

Objetivando estabelecer a relação entre infância e escola, realizei um levantamento bibliográfico⁹, a partir de livros, dissertações e teses, artigos de periódicos em educação e

⁸ O Seminário Especial – *A escola como campo de investigação*, que tratou explicitamente das questões entre a infância e a escola, acabou sendo prejudicado em função da greve, pois sua realização coincidiu com o período de elaboração do texto para a qualificação, o que interferiu na qualidade do seu aproveitamento. Além disto, o fato de não poder contar com uma bolsa de estudos que desse condições de afastamento do meu trabalho como professora de uma escola de caráter cooperativo dificultou o desenvolvimento dos meus estudos.

⁹ Este levantamento partiu de um outro levantamento bibliográfico elaborado pela Profa. Jucirema Quinteiro com o objetivo de realizar o seu projeto de doutoramento, intitulado: **Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos** (2000). Este material bibliográfico acabou resultando em dois levantamentos: um mais genérico acerca da relação entre infância e educação, chamado “Listão”; outro que resultou de um aprofundamento que focalizou a relação entre infância e escola, respeitando critérios e categorias pertinentes aos interesses daquela investigação, e que se chama “Bibliografia temática”. Tal material encontra-se em anexo no texto da sua tese de doutorado. Além desta fonte, o levantamento bibliográfico ficou restrito aos acervos da

documentos que tratassem de questões relacionadas aos conceitos de: infância e educação, escola e infância, tempo e espaço da infância, tempo e espaço escolares, e tempo e espaço do brincar na escola. Depois, organizei e listei os textos levantados de modo a permitir uma melhor visualização do material com o objetivo de realizar uma seleção mais adequada de alguns temas.

Ter mergulhado na bibliografia levantada a fim de caracterizar e identificar a produção existente a respeito do fenômeno investigado acabou reafirmando a importância desta investigação, posto que a análise de tal produção mostrou que, mesmo que alguns pesquisadores já estejam se preocupando com questões relativas ao “tempo” e ao “espaço” da criança como sujeito de direitos, poucos relacionam o tempo e o espaço da infância à escola, ou seja, há poucos estudos sobre a condição social da infância no interior da escola pública.

A partir deste levantamento e das leituras realizadas, percebi que, para poder entender e analisar o tempo e o espaço da infância no interior da escola, mais precisamente o tempo e o espaço do brincar na escola pública, era preciso conhecer a história da educação, da Pedagogia, da escola e da infância, tendo como ciências de referência a Psicologia, a Sociologia, a Pedagogia, a Antropologia e a História, pois assim poderia identificar os elementos históricos, filosóficos e ideológicos subjacentes ao problema investigado. Destaco que, neste caminho, acabei tropeçando numa área de conhecimento da qual não havia me dado conta no início desta pesquisa: a Arquitetura. Não é possível investigar sobre o brincar na escola sem esta área, pois muito do que se defende como qualidade do espaço para a criança e a infância vincula-se à idéia de intervenção. A arquitetura aqui será valorizada como uma forma de intervenção importante na defesa dos direitos da criança.

Certamente, não é intenção desta pesquisa aprofundar os estudos em cada área acima citada, mas seria impossível entender a complexidade do tema investigado sem ao menos "transitar" por elas. Minha atenção acabou centrando-se mais sobre a História, a Arquitetura e a Sociologia, pois foram os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores desta área que me fizeram compreender a complexidade dos tempos e dos espaços escolares relacionados ao tempo e ao espaço da infância.

Das leituras realizadas, elegi alguns trabalhos e autores, e montei um “Plano de Estudos” buscando construir os “faróis de análises”, que obviamente não se esgotam nesta pesquisa. Na área da Arquitetura os trabalhos de Mayumi W. De Souza Lima, Lilian Cristina Monteiro França e Rita de Cássia Gonçalves. Na área da Psicologia, para melhor compreender o brincar como uma atividade humana que envolve trabalho criativo, memória e ludicidade, Vygotsky, Leontiev, e Elkonin. Na área da História, para compreender a infância como categoria histórica, e o processo de institucionalização do ensino e as questões referentes à organização do espaço e do tempo escolar como processo histórico, Antonio Vinhão Frago, Augustín Escolano, Franco Cambi, Luciano Mendes Faria Filho. Na área da Sociologia, para buscar compreender a infância como construção cultural e a criança como sujeito de direitos, considerando as implicações metodológicas da pesquisa: Manuel Sarmento, Manuel Pinto, Natália Soares, Florestan Fernandes e Walter Benjamin. Na área da Pedagogia, os trabalhos de Eloisa Rocha e Ana Lúcia Goulart de Faria, que buscam uma Pedagogia da Educação Infantil; o primeiro oferece um balanço sobre a produção existente referente à educação da criança de zero a seis anos no Brasil.

Por fim, a escolha da escola, campo desta pesquisa, não foi por acaso¹⁰. As implicações metodológicas decorrentes do *ouvir* a criança, registrar o seu "ponto de vista", valorizar a sua "fala", somadas ao exíguo tempo institucional da própria pesquisa, exigem do

¹⁰ A caracterização da Escola encontra-se no Capítulo 3 deste trabalho.

pesquisador, entre outros aspectos, uma certa “intimidade” tanto com o campo-escola (devido à rigidez das suas estruturas) quanto com o sujeito da pesquisa (devido à natureza do objeto). E isto não se constrói sob qualquer tempo ou lugar. Neste sentido, a Escola investigada¹¹, instituição pública de Ensino Fundamental localizada na Ilha de Santa Catarina, encontrava-se adequada para a realização desta pesquisa, uma vez que desde o início do ano 2000 vem sendo construída como um campo privilegiado da pesquisa sobre infância¹².

Foi assim, fazendo parte de um projeto mais amplo que articula pesquisa, ensino e extensão, participando das discussões do estágio, acompanhando o desenvolvimento dos projetos das estagiárias junto às próprias crianças, participando do “Programa de Formação Continuada dos Professores” e das discussões referentes à elaboração do “Projeto Político-Pedagógico” da Escola, que um “clima” de confiança foi se instalando entre a pesquisadora e a Escola a partir dos sujeitos envolvidos. E foi este “clima” de confiança que facilitou a observação que realizei pelos diversos espaços e tempos da Escola sem que a minha presença fosse motivo de “estranhamento”. Certamente, tudo isso influenciou e facilitou, também, o desenvolvimento das entrevistas que realizei junto aos adultos, no sentido de escrever a história da Escola, e às crianças, no sentido de ouvir sobre o brincar, envolvidos nesta pesquisa¹³.

Depois de ter, no primeiro ano, me debruçado sobre os estudos teórico-metodológicos para compreender o tempo e o espaço da infância no interior da escola pública, busquei, no

¹¹ Apesar de estar autorizada a usar o verdadeiro nome da escola-campo desta pesquisa, preferi não utilizar, no sentido de preservar os sujeitos e o trabalho que realizam nesta unidade escolar.

¹² Em parceria com a UFSC e sob a coordenação da professora Jucirema Quinteiro, esta Escola vem sofrendo há três anos, consecutivas intervenções a partir de pelo menos quatro projetos que buscam articular ensino, pesquisa e extensão. Dois de extensão – desenvolvidos a partir do Programa de Formação Continuada dos Professores do pré-escolar a oitava séries vinculado ao processo de discussão e elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Um de pesquisa - “O que sentem, pensam, dizem e escrevem as crianças das séries iniciais da Escola do Porto”, e, finalmente, um de ensino referente ao estágio nas séries iniciais, sob o título: “Os Direitos Sociais das crianças como estratégia didático-metodológica na educação da infância”. Todas estas ações vêm sendo orientadas pela idéia da *escola como lugar privilegiado da infância nos nossos tempos*.

¹³ As questões teórico-metodológicas da pesquisa que envolvem a criança e a infância, bem como a trajetória e as questões que envolveram especificamente as entrevistas com os sujeitos desta pesquisa, encontram-se descritas no Capítulo 2.

ano seguinte, conhecer a realidade social correspondente. Para tanto, passei a participar das atividades acima descritas, interagindo tanto com os adultos quanto com as crianças, em diversos momentos e espaços, de modo a apreender a complexidade daquela instituição. Escrevi sobre a história desta Escola, já que o que existe documentado é extremamente precário. Para tanto, além das fontes documental e bibliográfica, precisei recorrer à fonte oral, entrevistando uma professora, a diretora e a secretária da Escola. Ao escrever a história desta Escola, aspectos da história da Escola Pública catarinense acabaram vindo à tona. Entretanto, devido aos limites desta pesquisa, bem como ao fato de não haver encontrado nenhum trabalho que trate especificamente sobre a história da Escola Pública catarinense, estando esta “espalhada” entre dissertações, teses e livros, foi que optei em dar prioridade às questões relacionadas aos testemunhos infantis e deixar que aquelas questões sejam melhor desenvolvidas em outra oportunidade ou por outros pesquisadores.

Tendo como objetivo investigar o "ponto de vista" das crianças em relação ao tempo e ao espaço do brincar no interior da escola, entrevistei 27 crianças, todas matriculadas de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental, filhos e filhas da classe trabalhadora, cujas profissões variam entre: pedreiros, mecânicos, empregadas domésticas, faxineiras etc., gravando e registrando suas falas, de modo a compreender o que pensam e dizem sobre o tema.

Para além dos limites e os desafios identificados no decorrer desta pesquisa, este texto reflete a minha trajetória, tanto profissional como intelectual, até o presente momento, e encontra-se organizado em quatro capítulos.

No **Capítulo 1** procuro analisar o processo de privatização do tempo e do espaço da infância na sociedade e como o espaço escolar, como espaço público, pode ser transformado num lugar privilegiado da infância nos nossos tempos. Primeiramente, busco, a partir da análise da produção acadêmica, identificar como os pesquisadores vêm discutindo o tempo e

o espaço escolares relacionados ao tempo e ao espaço da infância. Depois, discuto os aspectos *históricos e sociológicos* do tempo e do espaço escolares, bem como questões relacionadas à qualidade funcional e construtiva destes espaços. Por fim, faço algumas considerações a respeito das possibilidades de a escola vir a se tornar um espaço construído e organizado com a participação das crianças, respeitando-as como sujeito de direitos.

No **Capítulo 2**, ao descrever o percurso metodológico desta pesquisa, trago uma discussão sobre as dificuldades e as possibilidades da investigação sobre a infância e a criança no interior da escola pública, principalmente sobre os limites encontrados ao eleger como fonte de pesquisa a “fala” das crianças.

No **Capítulo 3** busco caracterizar a *escola-campo* através de uma descrição pautada na história oral, documental e bibliográfica, de modo a reconstituir os espaços e os tempos desta Escola, bem como a forma como estes vêm sendo utilizados pelo grupo da Escola. Na reconstrução de sua história procuro apresentar as singularidades do seu funcionamento, resultado das relações e práticas que se desenvolvem no seu interior e das relações que estabelece com a comunidade na qual está inserida.

No **Capítulo 4** dou “vez” e “voz” às crianças da Escola investigada para que, através de suas “falas”, nos contem quem são, onde moram, com quem moram, como é estar na escola, como são suas relações com os adultos e com os demais colegas, como percebem e vivenciam os diversos tempos e espaços do brincar nesta Escola e o que gostariam de mudar.

Ao final faço considerações sobre as dificuldades encontradas, apresento resultados e reafirmo a capacidade que as crianças apresentam em falar de forma coerente sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. Além disso, resalto a necessidade da participação da criança nos processos de discussão e mudanças da estrutura espaço-temporal das escolas públicas, que requer, por sua vez, uma mudança de postura por parte do adulto para que possa escutar as manifestações infantis.

CAPÍTULO 1

TEMPO E ESPAÇO ESCOLARES: O (DES)CONFINAMENTO DA INFÂNCIA

Buscando compreender a condição da criança e da infância na sociedade, principalmente das crianças matriculadas na primeiras séries do Ensino Fundamental, acabei me deparando com um fenômeno denominado, tanto na literatura especializada quanto pela imprensa falada e escrita, como uma espécie de *confinamento da infância*, no sentido do seu encurtamento; privação, limite, enclausuramento e encerramento.

Se antes a criança podia circular e brincar livremente pelos diversos espaços das cidades, pautados em leis e regulamentos produzidos pelas próprias crianças, como bem mostra Florestan Fernandes em “As trocinhas do Bom Retiro”¹⁴, com o rápido processo de urbanização e crescimento dos grandes centros, caracterizado pela exclusão da classe trabalhadora, os espaços públicos de socialização e produção culturais foram cedendo terreno para os espaços privados e, conseqüentemente, assistimos a um processo de privatização e de encurtamento do tempo e do espaço da infância na contemporaneidade.

Carolina Costa, em recente artigo publicado na **Revista Educação**¹⁵, declarou que a indústria de entretenimento, a qual interpreta como "uma engenhosa máquina que trata a infância como negócio e a criança como consumidor", retirando desta seu potencial criativo,

¹⁴ FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis, Vozes, 1979. p. 153-258.

¹⁵ COSTA, Carolina. Entre quatro paredes. **Educação**, ano 28; n.250; fev/2002. p.45-53.

chama a atenção para o fenômeno do *confinamento da infância* em nossa sociedade. Utilizando dados do Censo Demográfico 2000, declara que as 23,4 milhões de crianças entre 6 e 12 anos, que representam 13,8% da população brasileira, “estão privadas das ruas, calçadas e praças, tendo na escola o **último** de seus espaços de criatividade e convívio social”. Além disso, como já foi apresentado, a imprensa escrita¹⁶ escancara o descaso dos nossos governantes em relação aos espaços públicos destinados às crianças nas grandes cidades, fato que atinge principalmente as crianças pertencentes aos setores marginalizados da população. Sem espaços adequados e seguros onde possam brincar livremente e se relacionar com seus pares, muitas crianças acabam arriscando suas próprias vidas para poder usufruir da atividade mais importante para o seu desenvolvimento e formação: o brincar. Seja brincando sobre as lajes que servem de cobertura para as casas nas favelas, seja arriscando-se entre ruas movimentadas e a violência urbana, estas crianças vão construindo modos de garantir o brincar em suas vidas.

Edmir Perrotti, (1990), em seu livro intitulado **Confinamento cultural, infância e leitura** chama a atenção para o modo como as relações entre infância e cultura vêm se desenvolvendo no mundo contemporâneo, em decorrência de uma crise geral que atinge diretamente a criança, e que, além de cultural, é também social e política. Afirmar que:

[...] o confinamento da infância ocasionou-lhe sérios problemas sócio-político-culturais. A cultura produzida pela infância livremente nos espaços públicos foi progressivamente sendo assimilada pelos espaços privados à medida que a urbanização e a vida burguesa avançavam.[...] **Sem poder brincar livremente pela cidade, a criança perde não apenas o espaço físico, mas sobretudo altera estruturalmente suas condições de produzir e de se relacionar com a cultura, com a sociedade, com a vida política.** (PERROTTI, 1990, p. 92, grifo meu).

¹⁶ LEITE, Fabiane. Laje é área de lazer e armadilha: queda dessas estruturas é uma das principais causas de internação e mortes de crianças em SP. **Folha de São Paulo**, 27 de janeiro de 2002; Queda de muro do Rodoanel mata criança. **Folha de São Paulo**, 15 de outubro de 2002.

Desse modo, o autor chama a atenção para as políticas de proteção da infância em situações urbanas. Isto nos coloca diante de uma realidade no mínimo preocupante, já que afeta diretamente a vida de milhões de crianças em nossa sociedade. As crianças, ao serem *confinadas* em instituições educativas que se pautam em modelos burocráticos, hierárquicos e marcados por relações de poder autoritárias, perdem espaços importantes de sociabilidade e produção de cultura.

Perrotti aborda tal fenômeno escrevendo:

A infância está institucionalizada e assim não há criatividade que resista.[...] **Das 7 da manhã ao meio-dia as crianças ficam na escola. Depois do almoço, vão para um projeto social ou para atividades extracurriculares.** Essas instituições ainda seguem o modelão transmissivo de educação. **Não há mais espaço para sonhos e fantasias. A criança tem de estar produzindo o tempo todo, para entrar no mercado de trabalho o quanto antes e consumir mais. É uma tristeza, encurtaram a infância.** (PERROTTI, 1990, apud COSTA, 2002, p. 46, grifo meu)

O *confinamento da infância* em instituições especializadas voltadas à educação impõe um sério problema para as crianças: diferente do espaço da rua, que permitia que os grupos se auto-organizassem e se autogestassem, nestas instituições é o adulto quem organiza o tempo e o espaço da criança, criando regras de convivência sem a participação delas que acabam indo muitas vezes de encontro aos interesses das crianças. Instaura-se um conflito caracterizado por resistência, rebeldia e conformismo. As crianças, sendo privadas de participar junto com os adultos da organização do tempo e do espaço de tais instituições, não conseguem se apropriar destes espaços. Tal fato acaba gerando atitudes de indisciplina que buscam expressar o que sentem por não serem respeitadas em seus próprios interesses. Mas o poder dos adultos sobre as crianças, bem como a incapacidade destes em perceber a criança como um sujeito capaz de opinar sobre seus próprios interesses, acaba por oprimi-las ao ponto de, na maioria das vezes, conformá-las à situação vigente.

Assim, se o tempo e o espaço da infância em nossa sociedade vêm sendo subsumidos à pedagogia da conformação e expresso neste processo de privatização que pode ser interpretado como uma espécie de *confinamento da infância* no sentido acima descrito, precisamos entender tal processo como uma construção histórica, resultado das relações que foram se estabelecendo no interior da sociedade capitalista e, portanto, passíveis de mudanças. Considerando que este *confinamento* vem se dando principalmente em instituições especializadas, particularmente em instituições educativas como a escola, é necessário entendermos a sua organização temporal e espacial de modo que possamos discutir possibilidades de mudanças e, assim, vislumbrar a possibilidade de transformá-la num lugar que respeite a criança e o brincar.

Em recente pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, intitulada **Retrato da escola 2 – As relações entre a escola, a vida e a qualidade de ensino**, já referida anteriormente, as questões relacionadas com a infraestrutura, entre outros fatores, são citadas como interferentes na qualidade da aprendizagem dos alunos.

Não só a criança, mas também o adulto professor(a) e demais trabalhadores da educação sofrem com as más condições de infra-estrutura. O livro **Educação: carinho e trabalho** (1999), que relata o resultado de uma outra pesquisa realizada em parceria CNTE e o Laboratório de Psicologia do Trabalho – LTP/UnB, sobre as condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores em educação do País (professores, funcionários e especialistas em educação da rede pública estadual), alerta que aspectos materiais das condições de trabalho conduzem estes profissionais pelo território da perda de envolvimento pessoal no trabalho e pelo caminho tortuoso da exaustão emocional.

Foi tentando compreender tal fenômeno que realizei um levantamento bibliográfico sobre a produção existente de modo a identificar trabalhos que tenham *o tempo e o espaço*

escolares relacionados ao tempo e ao espaço da infância. A seguir, apresento uma breve análise da produção selecionada.

1.1 TEMPO E ESPAÇO ESCOLARES X TEMPO E ESPAÇO DA INFÂNCIA: CARACTERÍSTICAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Com o objetivo de caracterizar e identificar a produção a respeito do fenômeno investigado, realizei um amplo levantamento bibliográfico no período compreendido entre 1990 e 2001. O critério de escolha do período indicado deve-se exclusivamente aos limites e às condições objetivas e materiais para o desenvolvimento desta pesquisa. O levantamento encontra-se anexo e seguiu os seguintes critérios de seleção: títulos, palavras-chave, resumos e temas. Após este levantamento, foi realizada a análise dos trabalhos selecionados buscando identificar quais deles elegiam como objetos centrais *o tempo e o espaço escolares relacionados às noções de tempo e de espaço da infância.*

Foi na produção espanhola que encontrei uma discussão mais consistente no sentido de ter me deparado com a complexidade do fenômeno. São muitas as histórias que temos que entender e articular, educação, escola, infância e Pedagogia para compreender como se constituiu a relação entre infância e escola. Destacam-se os trabalhos de: Godínez (1990), Ruiz (1994), Escolano (1997) e Viñao Frago (1994, 1997, 2000, 2001).

Apesar de assistirmos a um aumento no número da produção relacionada às questões sobre a organização do tempo e do espaço escolares, ao analisar a produção nacional, tanto no

Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil¹⁷, pude constatar que ainda estamos “engatinhando” no que se refere à análise das condições sociais e objetivas da infância na escola.

Não encontrei um trabalho que trouxesse uma organização bibliográfica sobre o tema, o que revela uma necessidade neste sentido. Acredito que um debruçar-se mais apurado sobre a produção nacional e internacional referente ao tema, bem como a sua organização, seja de fundamental importância para auxiliar futuros estudos que estejam preocupados com a questão em pauta.

Das produções selecionadas e analisadas após o levantamento bibliográfico poucas elegem *o tempo e o espaço da infância* como objetos centrais de suas análises. Geralmente, tais trabalhos estão pautados em temas como: jogos e brincadeiras; desenvolvimento infantil; relação ensino-aprendizagem; relações entre adulto-criança, criança-criança; prática pedagógica; etc., desvinculados de uma reflexão teórico-metodológica mais abrangente.

Reconhecendo os limites desta pesquisa, fica evidente a necessidade de se realizar um levantamento bibliográfico mais cuidadoso e um “mergulho” mais aprofundado nesta produção, de modo que se possa caracterizar com mais propriedade os temas e as tendências teórico-metodológicas presentes na produção. Mesmo assim, os trabalhos realizados até o presente já permitem traçar algumas considerações.

¹⁷ A análise dos trabalhos na área da Educação Infantil justifica-se nesta pesquisa por ser esta uma área na qual a produção apresenta-se de modo expressivo e diretamente relacionada à infância.

1.1.1 Tempo e espaço da infância na escola

Com base, então, no levantamento bibliográfico realizado¹⁸, pude constatar que, no Brasil, parte dos trabalhos que tratam sobre a questão do espaço e do tempo escolares estão relacionados a: currículo, prática pedagógica, inovações didático-metodológicas, relações que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem no interior da sala de aula, organização dos níveis de escola (séries e ciclos), ano letivo, uso do tempo nas atividades em sala de aula, diversidade dos tempos da escola (tempo pedagógico, tempo do professor, tempo das crianças etc.), entre outros.

Uma coletânea de textos de alunos do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), sob o título **Os conceitos de espaço e tempo na pesquisa em educação** (1999), discute os conceitos de tempo e espaço vinculados às propostas de educação a distância, com base nas idéias de Manuel Castells¹⁹. Estes autores defendem a idéia de que o desenvolvimento de novas tecnologias de informação tem alterado a maneira de conceber o tempo, e que o indivíduo da atual sociedade está sujeito a uma diversidade de temporalidades que acabam trazendo implicações importantes para a educação escolar.

Gostaria de chamar a atenção para a necessidade de ampliarmos, aqui no Brasil, os estudos sobre tempo e espaço escolares, na área da Educação, numa perspectiva que envolva as condições sociais da infância em nossa sociedade, pois não podemos ignorar que historicamente o surgimento da escola moderna vincula-se aos ideais burgueses que

¹⁸Entre outros textos destaco: ALVES (1998); ANDRIGHETTO (1992); BARCELOS (1991); CALLAI (1991, 1994); CORRÊA (1998); GARCIA (1995); GROSSI (2000); LÜDKE (2000); MARQUES (1992); SAMPAIO (2001); SANTIAGO (1993); SÁTIRO e PUIG (1998); SOARES (1998); WESCHENFELDER (1993). Mais, ver anexo.

promoveram uma revolução na educação e na pedagogia, redefinindo a função da escola como controladora e conformadora social. Como tal, o aspecto disciplinar da escola se tornou central, na medida em que passou a ser necessária a educação para todos, especialmente para as classes tidas como “perigosas”, entre elas, as crianças. E foi nesse contexto que a necessidade de espaços especializados que atendessem a essa demanda foram pensados, pautados em modelos de ordem e mecanismos de coerção.

Daí a importância de voltarmos no tempo e trazermos à baila a memória da escola, para que possamos compreendê-la como um processo historicamente construído pela humanidade. Só assim poderemos entender a sua organização atual, desvendando as subjetividades aí colocadas para, desta forma, tornar possível a proposição de mudanças necessárias para torná-la uma escola pública e democrática

Agustín Escolano (1997), ao defender a reconstrução da memória da escola, faz uma crítica à história tradicional que, segundo ele, silencia esta memória. Para ele, reconstruir a memória da escola permite exercermos um olhar arqueológico e microhistórico sobre as fontes que expressam as recordações de um lugar e um tempo educativos.

Assim, o autor escreve:

Dialogar, desde el presente, con las huellas que el pasado ha objetivado en nuestra memoria social no es sólo, pues, un intento de revivir el sentimiento de una tradición, sino **una manera de ser en el tiempo**, es decir, un modo de afrontar los problemas que nuestra época plantea desde la perspectiva que la historicidad suscita. (ESCOLANO, 1997, p.7).

Escolano escreve que olhar para o passado nos ajuda a estabelecer uma relação crítica entre a memória, a ação presente e o futuro, ou seja, precisamos apreender aspectos da cultura escolar, sua vida cotidiana, para entendermos melhor o presente e podermos discutir seu futuro: “Del mismo modo que nadie puede saltar hacia adelante sin ir acompañado de su

¹⁹ CASTELS, Manuel. **La era de la Información : economía, sociedad y cultura**. 3v. Madrid: Alianza, 1998.

propia sombra, tampoco es posible modernizarse sin estar asistido por una tradición.” (1997, p.8).

Assim, quando recordamos da escola o cotidiano e sua cultura, o fazemos através da memória que temos dos tempos e dos espaços que a envolvem. Nessa direção, com base no levantamento bibliográfico elaborado no decorrer desta pesquisa, destaco os trabalhos de: Mayumi de Souza Lima (1989, 1994, 1995); Rita de Cássia Pacheco Gonçalves (1996); Lilian Cristina Monteiro França (1994); Luís Carlos Sales (2000), Luciano Mendes de Faria Filho e Diana Golçalves Vidal (2000). Estes autores buscam na memória da escola elementos que nos ajudam na compreensão da sua organização espaço-temporal, de modo a apreender os elementos históricos, filosóficos e ideológicos subjacentes ao problema investigado.

Não poderia deixar de citar aqui as idéias de Mayumi de Souza Lima, por se tratar de um trabalho importante e raro, posto que, além de defender a importância da qualidade do espaço na educação das crianças²⁰, defendendo o envolvimento e a participação delas na construção destes espaços, faz duras críticas à política de construções escolares desenvolvida pelos governos passados. Ao buscar a memória da luta pela democratização do ensino no País, denuncia como o seu avanço foi retirando o essencial do processo educativo: a qualidade. Se as escolas das áreas centrais da cidade, por terem sido construídas para atender a elite, eram providas de espaços mais qualificados, na medida em que ocorreu a expansão do atendimento às camadas populares a qualidade dos espaços sofreu um “emagrecimento”, justificado pela racionalização no uso dos espaços e pela economia nas construções. Assim:

O espaço escolar não poderia ser outro: desinteressante, frio, padronizado e padronizador, na forma e na organização das salas, fechando as crianças para

²⁰ Um espaço escolar de qualidade destinado à criança está sendo entendido neste trabalho como aquele que, além de ser construído com a participação da criança e mobiliado com materiais próprios, respeite as especificidades das crianças, garantindo para elas as possibilidade de se desenvolverem plenamente em todas as suas dimensões humanas. Principalmente, que seja pensado e organizado de modo que garanta o brincar, aqui entendido como uma atividade humana vital para o seu desenvolvimento. Que permita que a criança seja ouvida e possa participar do seu próprio processo formativo, exigindo o seu direito e garantindo a infância.

o mundo, policiando-as, disciplinando-as. Em nome da economia, as soluções são mais comprometidas: a largura das passagens, dos corredores, das escadas reforçam a vontade permanente dos adultos colocarem as crianças em filas; as aberturas, pequenas, para impedir o acesso externo de estranhos servem também para impedir que as crianças se distraiam com o mundo externo. (LIMA, 1989, p. 38).

Além disso, ao denunciar o poder que exercem os adultos sobre o espaço da criança, Mayumi Lima critica a concepção de infância destes, concretizada na forma como os espaços e os tempos escolares são organizados por eles:

Por solicitação dos educadores, as portas possuem visores, simples retângulos de vidro, à altura dos olhos dos adultos, para que o diretor, passando pelo corredor, possa saber o que se passa no interior das classes. A simples possibilidade de serem observadas, sem aviso prévio, faz com que as crianças contenham seus impulsos, obedecendo assim aos princípios do panoptismo. **Assim, a infância é tratada como uma doença a ser curada ou um estado de desvio a ser corrigido, premiando as crianças capazes de se aproximar mais do comportamento adulto e punindo aquelas que se afastam do padrão estabelecido.** (LIMA, 1989, p. 39, grifo meu)

Assim, criticando a pobreza e a frieza dos espaços escolares, construídos para atender crianças, mas que não possibilitam que os enxerguemos como espaços de infância, num esquema sempre igual, no qual o condicionamento e a disciplina são priorizados, Mayumi Lima denuncia a relação que se estabelece no interior do tempo e do espaço escolares: “não é uma relação entre iguais, no sentido de que todos os envolvidos tenham lugar para opinar, para questionar, para descobrir e para aprender”, mas sim uma relação de “autoridade e disciplina”(LIMA, 1989, p. 58).

Rita de Cássia Pacheco Gonçalves, em sua dissertação de mestrado **Arquitetura escolar: a essência aparece. Fábrica e escola confundem-se no desenho da Polivalente** (1996), também denuncia a precária situação da rede física escolar pública do Brasil, como resultado de um modelo de desenvolvimento econômico, social e político que se desenvolveu e se desenvolve em nosso país.

Em nome da economia, as soluções arquitetônicas são comprometidas: passagens e corredores estreitaram-se favorecendo as filas e a disciplina, aberturas pequenas, pouca luz e cor, materiais de baixa qualidade e ambientes cada vez menores. (GONÇALVES, 1996, p. 216).

Mas a autora vai mais além, ao denunciar o conservadorismo da arquitetura escolar e da forma de organização e disposição dos objetos no espaço escolar. Para ela, este conservadorismo, que faz a “arquitetura escolar pobre” e que leva as crianças a experimentarem um espaço pouco atrativo e desconfortável, é o retrato de uma política social definida pelas elites governantes do Brasil.

Lilian Cristina Monteiro França (1994) já apontava em seus estudos sobre o território escolar e suas relações com a estrutura social, que a arquitetura e o design da instalação escolar representam fatores de interferência no processo de ensino e servem como suportes para uma educação conservadora. Escreve-nos sobre o conservadorismo da configuração espacial da instituição escolar como uma opção pela manutenção de relações hierárquicas que se ligam a uma necessidade maior de veicular os valores sociais hegemônicos. Suas análises apontam para o desconforto das instalações escolares, que se estende para o design antigo e inadequado do mobiliário, responsável por mal-estar físico, e sua distribuição no espaço, que constrói uma configuração que empobrece as interações, desfavorece a criatividade e estimula a manutenção de um padrão desejado.

A pesquisa realizada por Luís Carlos Sales, relatada no livro **O valor simbólico do prédio escolar** (2000), conclui sobre a falta de credibilidade da escola pública entre diferentes grupos sociais. Conforme o autor, esta falta de credibilidade não é vista de forma despolitizada, pois a sociedade demonstra compreender que as escolas públicas são ruins por falta de investimentos suficientes para melhorá-las e defendem a sua recuperação, de modo a torná-la uma escola que atenda às suas necessidades educacionais. As formas arquitetônicas dos prédios escolares que mais são valorizadas são aquelas que trazem elementos próprios das

escolas freqüentadas pelos grupos sociais de maior nível econômico, sendo desvalorizadas as formas associadas às escolas frequentadas pelas camadas sociais de baixa renda. Assim, o autor conclui que “o valor simbólico dos prédios escolares é fruto de uma espécie de consenso social, em que as representações desempenham um papel importante no processo de legitimação da instituição de ensino que o prédio encerra” (p. 363).

Por fim, Luciano Mendes de Faria Filho e Diana Gonçalves Vidal (2000), ao analisarem os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil, alertam para as alterações materiais ocorridas na escola no decorrer dos dois últimos séculos e a cristalização de uma representação social de escola como um espaço dedicado especificamente à aprendizagem, não garantindo as condições físicas e materiais de acesso à educação de todas as crianças do País. Além disso, as escolas, principalmente nas grandes cidades, estão sendo depredadas, o que leva a crer que os alunos não conseguem se identificar com aquele espaço físico. Também o tempo escolar não conseguiu se impor totalmente, já que o tempo de estudo não é uma realidade para todas as crianças no Brasil (p. 32).

Se a representação da escola como um espaço específico e um tempo determinado conseguiu ser hegemônica na sociedade, de tal sorte que não se questiona a necessidade de construção de prédios, nem da permanência da criança no interior da escola, **os significados desse espaço e desse tempo escolares ainda são objetos de luta.** (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p.32, grifo meu).

Ao falarem sobre o espaço físico das escolas, questionam os atuais prédios escolares, cientificamente equacionados, em função do número de pessoas, tipo de iluminação etc., afastando do ambiente escolar características afetivas. Corpo e mente são afastados, e a criança é abandonada para dar lugar ao aluno. Assim também acontece com o tempo escolar, já que a distribuição do mesmo em aulas, períodos, anos e cursos deixa subtendido uma concepção sucessiva e parcelada do ensino, onde os conhecimentos vão se acumulando, sem necessariamente se relacionarem com a realidade social.

Assim, os trabalhos dos autores aqui citados denunciam a precariedade do espaço educacional no Brasil, fruto de políticas de construções escolares desenvolvidas pelos nossos governantes que, ao expandir o atendimento à população, não o fizeram acompanhado de corretas políticas de apoio. Ao falarem sobre a organização espaço-temporal das escolas brasileiras, apontam o conservadorismo da arquitetura escolar e da organização temporal adotada, que buscam a manutenção de relações hierárquicas. Os espaços e os tempos são organizados pelos adultos de modo a priorizar o condicionamento e a disciplina das crianças. Este fato fica evidente na inadequação do mobiliário, bem como na organização do tempo e do espaço escolar, que desfavorecem as interações e a criatividade das crianças. Além disso, a afetividade é afastada do ambiente escolar, e as crianças não conseguem se identificar com aquele espaço físico.

Tais estudos alertam para o fato de que as escolas públicas destinadas ao atendimento educacional das crianças das classes populares em nossa sociedade, diferentemente das escolas construídas para atender a elite, não são organizadas e pensadas de modo a garantir as especificidades destes pequenos sujeitos que, além de adquirir os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, importantes para a participação ativa na sociedade na qual estão inseridas, necessitam também de espaços e tempos que garantam o desenvolvimento das dimensões afetiva, lúdica e criativa, enfim, que garantam tempo e espaço para viverem suas infâncias.

1.1.2 Tempo e espaço da infância na educação infantil

Partindo do trabalho de Eloisa A. Candal Rocha (1999) intitulado *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma*

pedagogia, mais especificamente, da parte que analisa os trabalhos apresentados nos congressos da ANPED, da ANPOCS e da SBPC, no período de 1990 a 1996, pude perceber que tal produção vem se desenvolvendo, na sua maioria, no campo da Psicologia, e que as questões relativas ao tempo e ao espaço como fatores importantes no desenvolvimento infantil precisam estar organizados de modo a proporcionar a “autonomia” da criança, a “criatividade”, as “interações”, o “desenvolvimento de jogos” e “brincadeiras”, de modo que a criança construa sua identidade pessoal e desenvolva “competências”, enfim, temas e problemas relacionados à organização e à prática pedagógica, propriamente dita.

Entre outros trabalhos, destaco aqui aqueles que privilegiam, explicitamente, a análise de questões relativas ao tempo e ao espaço da creche e da pré-escola na perspectiva da criança como sujeito de direitos: Gisela Wajskop França e Silvia Pereira de Carvalho (1988), em **Manual de proposta educacional para creche**, Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (1997), sobre **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** - MEC/SEF/DPEF/COEDI; Rosa Batista (1998), em dissertação de mestrado intitulada **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**, e o artigo de Ana Lúcia Goulart de Faria (1999), **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil**.

Gisela Wajskop França e Silvia Pereira de Carvalho (1988), ao sugerirem uma proposta educacional para a creche no País, defendem a idéia e *criação* de espaços adequados para um “convívio entre crianças e adultos”. No caderno referente ao “espaço físico”, as autoras mencionam a questão da organização da nossa sociedade, baseada na eficiência e produtividade, como fator que vem separando cada vez mais os adultos das crianças. Escrevem as autoras: “O espaço das cidades e do campo está voltado para um tipo de trabalho, baseado na eficiência e na produtividade, onde não cabem as brincadeiras e os experimentos infantis” (FRANÇA & CARVALHO, 1988, p. 5). Além disso, chamam a

atenção para o fato de que as crianças têm compartilhado o espaço físico em nossa sociedade como obstáculo ou como miniatura do adulto, sendo, portanto, excluídas dele, e muito pouco se tem feito para integrá-las a um espaço físico que lhes dê condições de estruturar sua personalidade.

O espaço da infância, destinado à criança – neste caso específico destinado à creche, mas que eu tomo a liberdade de ampliar para todos os demais espaços destinados ao atendimento das crianças – precisa estar estruturado em função dela. Para tanto é preciso conhecer a criança, como se desenvolve, suas características específicas e como se relaciona com o mundo ao seu redor, para que o adulto possa pensar num espaço físico que esteja relacionado com uma proposta educacional adequada ao atendimento das crianças.

Ao defenderem estes espaços, Gisela Wajskop França e Silvia P. de Carvalho discutem a qualidade do espaço físico, desde a localização da instituição na comunidade e cuidados com a construção, passando pela qualidade do material a ser utilizado pelas crianças, cuidados com segurança, flexibilidade dos espaços, questões higiênicas relacionadas à iluminação, ventilação e limpeza do ambiente, até a ocupação destes espaços pelas crianças e pelos pais e profissionais envolvidos. Ou seja, a organização e a qualidade deste espaço interferem diretamente na realização das propostas educacionais voltadas ao atendimento à infância.

Um mesmo local pode ser utilizado de diversas formas. Na nossa concepção **o espaço físico deve permitir que a criança dele se aproprie, vivenciando aí a sua experiência de ser criança.** Ou seja, deve se movimentar com liberdade e sem riscos, interferir em sua organização, sem limites rígidos, encontrar medidas apropriadas ao seu tamanho – para que possa participar ativamente de todas as atividades aí desenvolvidas. (FRANÇA & CARVALHO, 1988, p. 45, grifo meu).

Desta forma, a análise destas autoras extrapola os muros da instituição e estuda os espaços de atendimento às crianças como espaços privilegiados de socialização.

Nesta mesma direção está o trabalho de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosenberg (1997), na elaboração do documento **“Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”** MEC/SEF/DPEF/COEDI. Este documento focaliza o atendimento de crianças entre 0 e 6 anos de idade, defendendo o mínimo de qualidade no atendimento das crianças que permanecem grande parte do seu dia em creches e pré-escolas, respeitando sua dignidade e seus direitos básicos. Traz importante contribuição ao enumerar os direitos básicos de uma criança que permanece parte de seu dia em uma instituição destinada ao seu atendimento: direito à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche e a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Ao falar sobre cada um deles o documento nos remete muitas vezes à organização do tempo e do espaço, como interferentes na qualidade do atendimento às crianças, ou seja, tornar as instituições de atendimento às crianças verdadeiros espaços de infância requer, inevitavelmente, a revisão radical dos seus tempos e seus espaços atuais.

A pesquisa desenvolvida por Rosa Batista (1998) intitulada **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**, trata sobre a questão específica da organização do tempo dentro das instituições de Educação Infantil, em especial, a creche. Buscando compreender a rotina das creches, a autora procura historicizar as categorias tempo e espaço, utilizando como aporte teórico autores como Thompson, Petitat e Enguita, que entendem o tempo como uma construção histórica e não natural. Afirma Batista que tais autores tiveram papel importante “na história da construção social e cultural da escola como instituição que

tem como espinha dorsal a organização do tempo e do espaço da infância” (BATISTA, 1998, p. 31).

Partindo de questionamentos que foram surgindo na sua experiência profissional e reconhecendo a criança como um sujeito social, cultural e histórico que traz consigo “raízes espaço-temporais” desde seu nascimento, esta pesquisadora elegeu como objeto de investigação a rotina nas creches, pois esta vem sendo entendida como um instrumento poderoso no gerenciamento do tempo e do espaço desta instituição, obedecendo aos padrões estabelecidos pela pedagogia escolar. Esta lógica temporal, que atualmente predomina na organização da rotina nas creches, acaba por dificultar a realização de um trabalho pedagógico que possibilite a formação do sujeito nas suas múltiplas dimensões (corporal, individual, cognitiva e afetiva), não permitindo a valorização dos tempos da criança e dificultando a vivência dos seus direitos.

A partir da análise dos dados coletados no cotidiano da instituição, a autora tece algumas considerações sobre a rotina na creche: o tempo parece pertencer a uma estrutura hierárquica que é regida por uma rede formalizada de normas. Parece que este tempo não pertence ao adulto, que precisa imprimir a rotina no cotidiano, nem à criança, que precisa viver esta rotina. Uma rotina pautada na homogeneidade e na uniformidade, em contraposição a um cotidiano heterogêneo. Uma rotina pautada no “modelo escolar”, que compreende as crianças como “sujeitos alunos” e não como “sujeitos crianças”.

Os adultos que trabalham com estas crianças vivem um grande dilema: respeitar a individualidade, a heterogeneidade e a simultaneidade ou seguir a rotina preestabelecida que uniformiza, homogeneifica e enrijece. Assim, é imprescindível que ocorram mudanças significativas nas condições de trabalho e na organização do tempo e do espaço no cotidiano das creches para que seja possível a construção de uma outra proposta de organização que respeite as necessidades das crianças pequenas. Como escreve a autora, é necessário, para um

trabalho condizente com as necessidades destas crianças nas creches:

[...] ressignificar o seu papel social e construir sua identidade pela valorização dos tempos da criança, pelo resgate de seus direitos, das suas competências e dos saberes que lhe são próprios; reconhecer a relevância da creche como contexto coletivo de educação e compreender a criança como um ser social, cultural e histórico que possui raízes espaço-temporais desde que nasce porque está situada no mundo e com o mundo. (BATISTA, 1998, p. 170).

Considero as análises desenvolvidas por esta autora de grande relevância para os estudos sobre os espaços e os tempos escolares, posto que, como vimos, a organização espaço-temporal das creches está pautada numa rotina preestabelecida que uniformiza, homogeneifica e enrijece o trabalho. Então, ao tratarmos das escolas de Ensino Fundamental, voltadas ao atendimento também de crianças, e sem desconsiderar as especificidades deste nível de ensino, fica evidente a necessidade de revermos a rotina e a organização espacial das escolas em geral para que estas se tornem espaços que valorizem a infância.²¹

Por fim, destaco um artigo de Ana Lúcia Goulart de Faria (1999): **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil**, pois este vem sendo utilizado como referência para os estudos que se preocupam com uma revisão radical do espaço e do tempo, seja das creches e pré-escolas, seja das escolas de Ensino Fundamental destinadas à educação das crianças. Neste artigo a autora, além de introduzir algumas idéias sobre o que considera fundamental para uma Pedagogia da Educação Infantil²², mostra com base na bibliografia nacional (e européia) o que existe sobre a organização do espaço físico em instituições de cuidado e educação para as crianças pequenas.

²¹ Neste sentido, vale a pena conferir os trabalhos de Maria Carmem Silveira Barbosa: **Fragmentos sobre a rotinização da infância** (2000) e *Por amor & por força: rotinas na educação infantil*. (2000a).

²² Nesta perspectiva se destaca o texto de Eloisa A. Candal Rocha (1999).

Ao considerar o espaço físico e sua relação com a Pedagogia, Ana Lúcia G. de Faria chama a atenção para a necessidade de entendê-lo não apenas como espaço que pode ser medido, mas sim como “espaço que precisa ser qualificado de modo a se tornar um ambiente”, no sentido de “ambientar as crianças e os adultos”.

[...] o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou de opressão. (LIMA apud FARIA, 1999, p. 70).

Ao falar das instituições educacionais, a autora considera a privatização da infância em nossa sociedade e defende a transformação das instituições de atendimento da criança em “lugares” de infância. Ou seja, o que autora defende é a criação de um espaço de cuidado e educação de crianças que promova tanto a construção da “cultura da infância” (produção do adulto voltada para a criança) como a construção da “cultura infantil” (produzida pelas próprias crianças).

Por fim, alertando que as instituições ou os centros de educação infantil não têm o poder de resolver problemas sociais mais amplos, a autora acredita que estes centros possam propiciar, se estruturados de forma adequada, melhores condições de vida para as crianças e para os adultos neles envolvidos.

Acredito que os trabalhos desenvolvidos pelas autoras aqui citadas, mesmo que não contemplem especificamente as escolas de Ensino Fundamental, trazem contribuições importantes para este campo no que diz respeito ao conteúdo da qualidade da educação da criança no espaço escolar. Ao defender uma instituição de qualidade que atenda os direitos fundamentais das crianças no interior da creche, podemos ampliar tais princípios para o atendimento das crianças nas escolas públicas de Ensino Fundamental - guardadas suas especificidades e singularidades -, pois a criança atendida neste nível de ensino precisa ser

vista não apenas como aluno mas, principalmente, como um sujeito histórico e de direitos. Assim como a organização espaço-temporal das instituições de educação infantil precisa ser revista, na escola de ensino fundamental isto é urgente.

1.2 TEMPO E ESPAÇO ESCOLARES: UMA VISÃO HISTÓRICA.

Falar de tempo e espaço escolares exige, em primeiro lugar, uma definição do que se entende por tais conceitos e que concepções estão aí envolvidas. Tanto o termo “tempo” quanto o termo “espaço” têm definições diversas, e os profissionais de várias áreas, como historiadores, psicólogos, sociólogos, antropólogos, pedagogos, arquitetos etc., ocuparam-se em definir e dar-lhes sentido.

A definição mais comum de tempo é: “A sucessão dos anos, dos dias, das horas etc. que representa, para o homem, a noção de presente, passado e futuro.”²³

Entretanto, para S. Agostinho o tempo pode ser identificado com a própria vida da alma que se estende para o passado ou para o futuro.

De que modo diminui e consuma-se o futuro que ainda não existe? E de que modo cresce o passado que já não é mais, senão porque na alma existem as três coisas, presente, passado e futuro? A alma de fato espera, presta atenção e recorda, de tal modo que aquilo que ela espera passa, através daquilo que ela presta atenção, para aquilo que ela recorda. Ninguém nega que o futuro ainda não exista, mas na alma já existe a espera do futuro; ninguém nega que o passado já não exista, mas na alma ainda existe a memória do passado. E ninguém nega que o presente carece de duração porque logo incide no passado, mas dura a atenção por meio da qual aquilo que será passa, afasta-se em direção ao passado. [...] **A rigor, não existem três tempos, passado, presente e futuro, mas somente três presentes: o presente do passado, o**

²³ **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p.629.

presente do presente e o presente do futuro. (S. AGOSTINHO apud ABBAGNANO, 2000, p. 947, grifo meu).

Assim é que, na filosofia, três concepções fundamentais sobre o tempo podem ser distinguidas: o tempo como ordem mensurável do movimento; o tempo como movimento intuído; e o tempo como estrutura de possibilidades. Conforme Abbagnano,

À primeira concepção vinculam-se, na Antiguidade, o conceito cíclico do mundo e da vida do homem (metempsicose) e, na época moderna, o conceito científico de tempo. À segunda concepção vincula-se o conceito de consciência, com a qual o tempo é identificado. A terceira concepção, derivada da filosofia existencialista, apresenta algumas inovações na análise do conceito de tempo. (ABBAGNANO, 2000, p. 944).

Para Norbert Elias (1998), o tempo não existe em si mesmo, ou seja, não é um fato objetivo, nem uma estrutura a priori do espírito, mas sim um símbolo social resultante de um longo processo de aprendizagem humana. E como outros símbolos sociais, o tempo pode exercer, simultaneamente, diversas funções: *símbolo comunicativo*, na medida em que, ao emitirmos o vocábulo “tempo”, outra pessoa pode compreender o seu sentido; *instrumento de orientação*, que, quando materializado no relógio, evidencia que estamos lidando com um instrumento de orientação institucionalizado socialmente; por fim, como *instrumento de regulação da conduta e da sensibilidade humanas*.

A mensagem emitida pelo relógio da estação pode levar uma pessoa a se mover precipitadamente, ou, conforme o caso, a se instalar num restaurante das imediações, na expectativa de uma espera prolongada. A regulação de origem externa e a que provém do próprio indivíduo interferem, aqui, de maneira particularíssima. Ao caráter multifuncional assumido pelo tempo nas sociedades diferenciadas correspondem a extensão e a diversidade de suas utilizações. (ELIAS, 1998, p. 30-31).

Assim como o “tempo”, o “espaço” também tem várias definições, de acordo com os profissionais de diversas áreas.

A forma mais comum de definir espaço é aquela contida nos dicionários: “Distância entre dois pontos, ou a área ou o volume entre limites determinados”, ou ainda, “Lugar mais ou menos delimitado, cuja área pode conter alguma coisa.”²⁴

A análise aqui realizada pretende ir além, pois considera o *espaço como lugar*. Nesta perspectiva, o espaço, assim como o tempo, não pode ser entendido como neutro, pois, sendo uma construção social, além da sua materialidade, expressa as relações sociais que nele se desenvolvem. E, como signo social, ele também pode exercer diversas funções, entre elas a de *instrumento de regulação da conduta e da sensibilidade humanas*.

É nesta perspectiva, do tempo e do espaço como construção social, que autores como Mariano Enguita (1989), E. P. Thompson (1991) e André Petitat (1994) discutem em seus estudos as relações existentes entre a escola e o surgimento da sociedade industrial. Ao analisarem as mudanças que foram ocorrendo na vida dos sujeitos, impostas pela passagem do tempo natural ao tempo racional do relógio e do uso do tempo como um instrumento de exploração do trabalho, desvendam aspectos importantes da organização espaço-temporal da escola moderna, que, mesmo originada há mais de duzentos anos, ainda mantém a mesma estrutura.

Mesmo afirmando que a escola não surgiu apenas com a função de moldar os indivíduos para o trabalho, mas sim com a função de transmitir conteúdos culturais, estes autores revelam que esta instituição foi utilizada para tal fim. Assim, tanto o tempo quanto o espaço foram sendo organizados de forma a disciplinar, organizar, regularizar, homogeneizar, enfim, criar hábitos relacionados ao trabalho industrial, tornando as crianças das classes trabalhadoras dóceis e obedientes para que, mais tarde, pudessem se adequar sem problemas ao trabalho nas indústrias. A ideologia do trabalho passou a ser a tônica:

²⁴ **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995, p. 267.

Confinado a um espaço fechado, mantido em um local fixo, inserido em uma rede de vigilância mútua e de emulação, levado a seguir um horário predeterminado, o aluno é incitado ao trabalho permanentemente. O ambiente espaço-temporal do colégio a um tempo apóia e dá caráter de atualidade à ideologia do trabalho por si mesmo. Contudo, é preciso destacar que esta ética do trabalho não se traduz em termos de formação profissional concreta, antes como uma *cultura geral laboriosamente adquirida*. O método, a organização, o controle físico, o tempo de trabalho são tão importantes quanto os conteúdos incutidos. (PETITAT, 1994, p. 93).

Este conformismo está presente ainda hoje nas escolas e, particularmente, impressiona a sua visibilidade nos depoimentos realizados pelas crianças entrevistadas nesta pesquisa e que estão registrados no Capítulo 4. As crianças, mesmo não gostando da forma como são organizados pelos adultos o tempo e o espaço escolares, acabam concordando com tal organização e com rara exceção propõem alternativas. Como explicar tal fenômeno? Quais as condições que a escola deve oferecer para ampliar a visão de mundo das crianças?

Mas nem sempre as escolas em nossa sociedade foram organizadas como são hoje. Fruto de uma construção histórica e social, a escola moderna foi pensada para atender à formação do homem-cidadão, do homem técnico, do intelectual, e não mais a formação do bom cristão, como acontecia na Idade Média. Para tanto, sua estrutura interna precisou também ser revista de modo a se adequar aos objetivos impostos por aquele período. Sua racionalização se deu através da constituição de classes escolares por “classes de idade”, através da organização do ensino mediante a disciplina e a prática de exames. Cambi (1999) resume o nascimento da escola moderna no seguinte parágrafo:

Em suma, no curso dos anos Seiscentos, a escola se racionaliza e se laiciza, torna-se um instrumento cada vez mais central na vida do Estado (e também da sociedade civil) e, portanto, cada vez mais submetida ao controle e à planificação por parte do poder público; processo que exalta sua função e difunde sua ideologia, ligada à disciplina e à produtividade social da educação-instrução. (CAMBI, 1999, p. 307-308).

No curso da história a escola foi se complexificando cada vez mais, e na contemporaneidade acabou submetida a renovações de modo a atender às necessidades produtivas e técnicas, tornando-a funcional para a sociedade industrial e um fracasso para a sociedade em geral. No século XX, com o avanço da ciência, em especial das Ciências da Educação, a Pedagogia passa a ser caracterizada pela sua estreita relação com a prática. É a Psicologia Cognitiva a principal responsável pela renovação na pedagogia escolar, pois deslocou o eixo da Pedagogia para os processos de aprendizagem, qualificando-a no sentido instrutivo (CAMBI, 1999). A Psicologia do Desenvolvimento, principalmente quando apoiada nos estudos de Piaget, acabou contribuindo para uma percepção parcelada, sem continuidade, do período da infância, e é nas instituições que acolhem as crianças em nossa sociedade que isto ficou bastante visível, como alerta Mollo-Bouvier:

O encontro entre os conhecimentos científicos e a distribuição das crianças nas instituições é um exemplo particularmente claro da articulação entre os discursos das ciências humanas e as práticas sociais. Ele tem um papel determinante nas temporalidades. Os tempos de aprendizagem são aqueles indicados pela ciência; eles definem também o tempo das normas; atenção com quem não chega na hora; ele corre o risco de estar em falta com a norma. (1998, p. 77).²⁵

Ao discutir questões relacionadas à socialização da criança, Mollo-Bouvier afirma que tal socialização está sujeita a um processo de segmentação das idades, dos tempos, dos lugares e das atividades, percebidas claramente na fragmentação do dispositivo institucional. Javeau (apud MOLLO-BOUVIER, 1998) fala sobre o caráter social do retalhamento do tempo, próprio de nossa sociedade e não de todas. Ao defender a ideia de que o

²⁵ Texto original em francês e com tradução de Karem Eliezeire:

“La rencontre entre les connaissances scientifiques et la répartition des enfants dans les institutions est un exemple particulièrement net de l’articulation entre les discours des sciences humaines et les pratiques sociales. Elle joue un rôle déterminant dans les temporalités. Les temps d’apprentissage sont ceux accordés par la science; ils définissent aussi les temps de la norme; gare à celui qui n’est pas à l’heure; il court le risque d’être exclu de la norme.”

desenvolvimento tecnológico impôs o recorte das seqüências temporais do dia, afirma que tal desenvolvimento exige:

[...] uma demarcação imperativa dos “momentos” situados na escala linear das atividades programadas em função das necessidades econômicas. Trata-se evidentemente das horas de trabalho, mas também aquelas dos serviços públicos, do comércio, das edições de jornal, das emissões televisivas, dos centros de cultura e de lazer. O tempo que se articula em torno da jornada de trabalho é antes de tudo um tempo contabilizável. (JAVEAU, 1991 apud MOLLO-BOUVIER, 1998, p.76).²⁶

É, então, em torno deste tempo contabilizável, ligado à racionalidade econômica, que o tempo das crianças em nossa sociedade é definido e articulado.

A escola, portanto, como uma das instituições que acolhe as crianças em nossa sociedade, retrata na sua organização temporal a racionalidade econômica da qual nos falam os autores acima. É em função disto que presenciamos no interior da escola a grande compartimentalização do tempo da criança.

Assim como estes autores, a perspectiva adotada neste trabalho sobre o tempo e o espaço escolares é de que estes não podem ser entendidos como neutros, pois, sendo uma construção histórica e social, além da sua materialidade, expressam as relações sociais que neles se desenvolvem. Por serem construídos social e historicamente é que podemos afirmar que tanto a organização do tempo quanto a concepção e a organização dos espaços escolares podem ser mudados, exigindo, para isso, uma postura crítica em relação ao trabalho escolar concebido e desenvolvido em nossa sociedade.

²⁶ Idem:

“[...] un marquage impératif des ‘moments’ situés sur l’échelle linéaire des activités programmées en fonction des contraintes économiques. Il s’agit évidemment des horaires de travail, mais aussi de ceux des services publics, des magasins, des éditions de journaux, des émissions de télévision, des lieux de culture et de détente. Le temps qui s’articule autour de la journée de travail est avant tout un temps comptable.”

1.2.1 Aspectos históricos e sociológicos do tempo e do espaço escolares

Segundo Viñao Frago (2000), foi na Espanha onde mais se avançou na investigação histórica sobre o tempo e o espaço escolares. Uma revisão dos trabalhos publicados na Espanha ou por investigadores espanhóis revela que a maior parte destes trabalhos trata de publicações coletivas, nas quais o objeto do trabalho ali incluído referia-se a um destes aspectos (tempo ou espaço), quando não a ambos. Além disso, grande parte dos trabalhos individuais sobre tempo e espaço colaboraram, também, com esta obra coletiva. Por fim, esta revisão revelou que as categorias espaço-tempo são assumidas pelos historiadores da educação como científicas.

O tempo e o espaço escolares, no âmbito histórico-educativo, fazem parte de um interesse maior das diversas áreas científicas sobre o tempo e o espaço como constitutivos da vida social humana:

Desde una perspectiva general este hecho, en el ámbito histórico-educativo, sólo es un aspecto más de un interés científico más amplio por el espacio y el tiempo como elementos que integran, conforman y condicionan la vida social y humana. Un interés que abarca desde la física a la filosofía, psicología, antropología, sociología, y la historia por citar algunos de los campos de investigación en los que más abundan las publicaciones al respecto. (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 95-96).

Mas a origem do interesse por este tema na história da educação parece estar relacionada a três áreas: a história da higiene e da infância, a história do currículo e a história da cultura escolar.

Através da análise de manuais de higiene escolar e artigos publicados no século XIX e início do século XX, na Espanha, os pesquisadores puderam mostrar a importância concedida ao espaço e ao tempo escolares pela perspectiva higienista. No que se refere ao espaço, as

preocupações passavam pela implantação do prédio escolar, sua orientação, ventilação, iluminação, dimensões das salas e outros lugares como banheiros, pátios e outras zonas edificadas, chegando às dimensões e formas do mobiliário. Quanto ao tempo, as preocupações diziam respeito à sua distribuição diária, à ordem das matérias e atividades, à duração e existência de recreios e períodos de férias. Conforme Viñao Frago (2000), o movimento higienista promovia, juntamente com o da Escola Nova, a mesma concepção que havia conciliado os interesses e as necessidades dos alunos com as propostas de racionalização científica sobre a disposição temporal das matérias e atividades, buscando evitar a fadiga escolar e conseguir o máximo rendimento intelectual e físico. É interessante observar que, contrariando a concepção acima, na fala das crianças entrevistadas nesta pesquisa parece que o "tempo de férias", ao contrário de oferecer “descanso” para as crianças, se torna um tempo longo que as afasta da escola, fazendo com que sintam falta de estar neste espaço.

Em relação à história do currículo e das disciplinas escolares, foram os âmbitos da pesquisa histórico-educativa que mais se desenvolveram nas últimas décadas, fazendo com que os historiadores passassem a considerar o espaço e o tempo escolares como objetos históricos, pelo fato de que nem o espaço, nem o tempo são estruturas neutras onde se desenrola o ensino. Eles não só conformam a cultura das instituições educativas como também educam. Assim, a arquitetura temporal do sistema escolar acaba por condicionar a configuração interna das escolas, bem como os processos e as atividades que ali se desenvolvem, tornando-se, assim, parte do currículo.

El almacén básico de esta arquitectura temporal posee una triple estructura: la general, que abarca los diferentes niveles, ciclos o cursos desde la educación infantil hasta el doctorado y “masters” universitarios – con sus edades mínimas de acceso y sus ritos de paso o exámenes-, la anual – con su calendario escolar - y la semanal y diaria – con sus cuadros horarios y sus programaciones de aula o disciplina – toda ella forma parte del curriculum. (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 99-100).

Por fim, ainda falando sobre a origem do interesse pelo estudo do tempo e do espaço escolares pelos historiadores da educação, o autor nos fala da relação intrínseca destas categorias com a história da “cultura escolar”. Sem desconsiderar as dificuldades que giram em torno do seu entendimento, chegando alguns autores a classificá-la como uma das “caixas-pretas” da historiografia escolar, defende que a “cultura escolar” exerce papel importante na concepção, na distribuição e nos usos institucionais e pessoais do espaço e do tempo escolares.

Sea cual sea el punto de vista que se adopte o la denominación que quiera dársele, el hecho es que la concepción, distribución y usos institucionales y personales del espacio y del tiempo escolares forman parte, y de un modo sustancial, de esas tradiciones, practicas y modos de pensar y hacer sedimentados a lo largo del tiempo. (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 101).

Desta forma, alerta que a análise histórica do tempo e do espaço escolares, considerados como elementos integrantes do currículo e da cultura escolar, requer enfoques e metodologias específicas e adequadas.

Sintetizando, quanto ao **espaço escolar**, Viñao Frago (2000) aponta dois enfoques possíveis. Um deles atende à “*natureza da escola como lugar*”, e o autor analisa esta desde seu nomadismo até sua fixação e estabilidade, ou ainda, desde a sua ausência de especificidade até seu estabelecimento e delimitação diante de outras instituições, com o objetivo de estabelecer uma tipologia das modalidades existentes em uma área ou em período histórico.

O outro enfoque diz respeito à “*natureza da escola como território*”, o qual o autor chama de “*estatigráfico*”. É um procedimento para analisar a realidade simultaneamente material e mental que é o espaço escolar como território. Este procedimento começaria analisando a implantação da escola e suas relações com o entorno, e outros espaços e lugares; passaria pela análise das relações entre as zonas edificadas e não edificadas do recinto escolar,

dos edifícios e campos escolares, de sua distribuição e seus usos; seguiria pela análise da disposição interna das zonas edificadas, junto com a distribuição e usos designados às dependências; e terminaria pela análise dos espaços pessoais da escola.

Quanto ao **tempo escolar**, mais uma modalidade do tempo social e humano e, portanto, uma construção cultural, deve ser metodologicamente considerado como um tempo por sua vez *pessoal, institucional e organizativo*. Desta forma, o autor diz ser necessário, para o estudo do tempo escolar, confrontar três pontos de vista: o teórico – as propostas dos pedagogos, especialistas e professores -, o legal - as normas que regulamentam esta questão – e o escolar – o que acontece na prática. E vai mais além, afirmando ser necessária a confrontação destes três aspectos com aqueles outros tempos sociais com os quais o tempo escolar mantém uma estreita ligação, em especial os do mundo familiar e infantil.

1.3 UMA ESCOLA PARA A CRIANÇA: O *ESPAÇO* CONSTRUÍDO COMO *LUGAR* DA INFÂNCIA

Se entendemos que a organização do tempo e do espaço escolares é construção humana que foi elaborada no decorrer da história e que, portanto, expressa as relações sociais que aí se estabelecem, podemos vislumbrar a possibilidade de mudanças na estrutura espaço-temporal das escolas de modo a se tornarem espaços que favoreçam o processo de desenvolvimento e a formação das crianças, respeitando-as como sujeitos de direitos.

Mayumi de Souza Lima defende, em dois de seus trabalhos²⁷, a importância da qualidade do espaço na educação das crianças, no sentido de proporcionar um lugar que, ao invés de *confinar* a infância no interior da escola, proporcione as condições mais favoráveis para o processo de desenvolvimento da criança. Partindo de reflexões sobre o desaparecimento, nos centros urbanos, (em decorrência de uma expansão das cidades acompanhada pela especialização e fragmentação do espaço urbano através da ocupação especulativa) de espaços públicos de aprendizado coletivo onde antes as crianças podiam circular e brincar, esta arquiteta defende que na realidade brasileira o espaço escolar tem se tornado um candidato potencial a ocupar o lugar de convívio e produção de cultura entre as crianças.

Se ainda acreditamos na escola como espaço da infância, como este tem se apresentado em nosso país? São estes espaços dignos de abrigar nossas crianças? São capazes de atender às necessidades infantis? Foram indagações deste tipo que levaram Mayumi Lima a questionar a qualidade funcional e construtiva do espaço escolar.

Defendendo a tese de que o brincar faz parte da necessidade vital dos seres humanos e como tal é a atividade mais séria e fecunda da criança e por onde ela constrói seu conhecimento, Mayumi Lima (1994) analisa a "privação" que sofrem as crianças, nas grandes cidades, de "espaços de qualidade" para que, em contato com adultos e outras crianças, possam brincar e conhecer o mundo ao seu redor.

A privação que atinge as crianças das cidades metropolitanas dos países do 3º Mundo se estende, pois, para muito além do estômago, alcançando o seu direito de ser criança, isto é, um ser curioso, lúdico, aberto e livre, mas frágil e inseguro, porque a elas negamos até um simples e saudável espaço natural ou construído, livre de sujeira e de doenças. (LIMA, 1994, p. 10).

²⁷ **A cidade e a criança.** São Paulo: Nobel, 1989; A importância da qualidade do espaço na educação das crianças. In: **CRIANÇA**, Brasília: n. 27, p.9-12, 1994; **Arquitetura e educação.** São Paulo: Nobel, 1995.

Demonstrando uma certa ironia na análise sobre a condição humana em geral e em particular a da infância na escola, esta arquiteta estabelece uma comparação entre as construções escolares e as construções dos animais, denunciando a falta de cuidado dispensado pelos governos com relação aos espaços educativos, pois estes não garantem nem o mínimo das condições necessárias e favoráveis para o desenvolvimento da criança. Assim afirma:

[...] nas cidades contemporâneas do 3º Mundo, os seres humanos perderam não apenas a sua capacidade única entre os animais de dar significado e sentido às coisas, mas perderam também o instinto primário de todos os animais adultos de buscar o ambiente mais favorável para o desenvolvimento dos seres jovens de sua espécie. (LIMA, 1994, p. 11).

A autora vai buscar na luta pela democratização do ensino no País as razões pelas quais foi se retirando o essencial do processo educativo: a qualidade. A abertura de novas vagas para atender as crianças dos setores populares não foi acompanhada por uma reorientação dos investimentos em educação. Assim, asseguravam-se milhares de matrículas, mas perdia-se a qualidade:

Desinformação ou descaso, temos assim as escolas públicas construídas a partir dos anos 70, transformadas em uma ou mais construções que abrigam salas, galpões e sanitários destinados às atividades previstas no programa formal, e cada bloco instalado no terreno com a preocupação exclusiva do menor preço. Orientações inadequadas, beirais insuficientes, tudo contribui para que as crianças tomem sol e chuva desnecessariamente. [...] As construções podiam se destinar tanto a crianças, a sacos de feijão ou a carros, pois são apenas áreas cobertas, com fechamento e piso. [...] Os terrenos também ficaram abandonados e a manutenção – dos prédios e das áreas – tronou-se esporádica. (LIMA, 1994, p. 11).

Defendendo a necessidade de “espaços escolares de qualidade”, Mayumi Lima (1994) chama a atenção para o tratamento dispensado a estes espaços que podem facilitar o trabalho pedagógico, desde que construídos e organizados para despertar nas crianças a sensibilidade

de perceber “a riqueza dos elementos da natureza, a existência de universos desconhecidos e a exploração do mundo ilimitado da imaginação e do conhecimento.” (p. 12)

Mas alerta que, em nossa sociedade, o espaço é organizado, distribuído e direcionado pelos que detêm o poder, e os usuários não têm *voz* para expor suas expectativas, necessidades e desejos. Assim também acontece com os espaços destinados à criança. O poder, primeiro, da sociedade de classes, segundo, das instituições representativas dessa sociedade e, terceiro, dos adultos em geral, se apodera do espaço da criança e o transforma num instrumento de dominação.

A organização e a distribuição dos espaços, a limitação dos movimentos, a nebulosidade das informações visuais e até mesmo a falta de conforto ambiental estavam e estão voltadas para a produção de adultos domesticados, obedientes e disciplinados – se possível limpos -, destituídos de vontade própria e temerosos de indagações. (LIMA, 1989, p. 10).

A organização e adistribuição dos tempos e espaços escolares representam o poder exercido pelo adulto sobre a criança. À primeira vista, não são possibilitados à criança o exercício de participação e a proposição de alternativas para a organização do seu próprio espaço.

Conforme Viñao Frago e Escolano (1998), qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim também é com a educação, pois tanto o espaço quanto o tempo são elementos básicos constitutivos da atividade educativa. Mas o que qualifica o espaço físico e o constitui como lugar é a sua ocupação, sua utilização.

A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído. (VIÑAO FRAGO e ESCOLANO, 1998, p. 61).

Ao defenderem a idéia de que o espaço pode ser convertido em lugar, dando-lhe sentido, os autores alertam sobre um problema que se coloca quando os indivíduos não dispõem de espaço, nem de tempo que lhes possibilite significá-lo e convertê-lo em lugar.

O problema, o primeiro problema, se coloca quando se carece de espaço e de tempo. Há muitas maneiras de impedir ou proibir, mesmo sem fazê-lo de forma expressa. Basta que se ocupem todos os espaços e todos os tempos. Um projeto totalitário seria aquele em que os indivíduos, isolados ou em grupo, não dispusessem de espaços ou de tempos. De espaços aos quais lhes dessem sentido fazendo dele um lugar. Seria aquele em que alguém ocupa todos os espaços ou tempos possíveis, aquele no qual não restem nem resquícios nem intervalos. (VIÑAO FRAGO e ESCOLANO, 1998, p. 61-62).

Mas como tem sido ocupado o espaço escolar em nossa sociedade? Será que não estamos ocupando todos os espaços e tempos da escola, de modo a impedir que as crianças deles se apropriem e os transformem em lugar de infância?

A cada modo de educar corresponden una distribución y unos usos del espacio y del tiempo. Y viceversa, dichas distribución y usos facilitan o dificultan unas u otras maneras de enseñar y aprender. La organización espacial y temporal de las instituciones educativas es ella misma educación. (VIÑAO FRAGO, 1997, p. 61).

Desta forma, a concepção do espaço vivido como lugar e como território é, como afirma o autor, um dos elementos que determinam a formação da personalidade dos indivíduos e dos grupos, assim como o é a interiorização de uns ritmos e tempos e não de outros. Esta afirmação é muito importante para a análise, posto que, na medida em que as crianças e os jovens em nossa sociedade tendem a passar grande parte de seus dias em alguma instituição educativa, estas passam a ter, juntamente com a casa e a comunidade, papel importante na formação da personalidade e da memória pessoal destas crianças e jovens.

Como observa Escolano (1998), o espaço escolar expressa e reflete determinados discursos, além de representar um elemento significativo do currículo, uma fonte de

experiência e aprendizagem. Como crianças internalizamos as primeiras percepções do espaço, desenvolvemos nossos esquemas corporais e acomodamos nossos biorritmos aos padrões estabelecidos pelas organizações próprias do tempo escolar. Ao recordarmos nossas experiências escolares, podemos perceber que os espaços e os tempos não são estruturas neutras, mas sim construções sociais que aprendemos e que condicionam as significações e os modos de educação.

A arquitetura escolar é um elemento cultural e pedagógico também pelo papel de simbolização que desempenha na vida social.

O edifício-escola, como se sabe, serviu de estrutura material para colocar o escudo pátrio, a bandeira nacional, as imagens e pensamentos de homens ilustres, os símbolos da religião, algumas máximas morais e higiênicas, o campanário e o relógio... Isso expressa toda uma instrumentação da escola a serviço dos ideais nacionais, religiosos e sociomorais. (ESCOLANO, 1998, p. 40).

Ao citar a incorporação do relógio pela escola, escreve:

[...] o relógio incorporado ao edifício-escola é um organizador da vida da comunidade e também da vida da infância. Ele marca as horas de entrada na escola e de saída dela, os tempos de recreio e todos os momentos da vida da instituição. A ordem temporal se une, assim, à do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens. (ESCOLANO, 1998, p. 44).

Assim, se defendemos a escola como lugar privilegiado da infância em nossa sociedade, precisamos repensar a construção, a organização e a ocupação dos edifícios escolares, para que possamos permitir que seus usuários se apropriem e vivenciem o espaço e as práticas ali desenvolvidas de modo a transformá-lo em lugar. Um lugar cheio de sentido, que desperte o gosto pelo saber e que permita às crianças vivenciarem sua infância juntamente com seus pares. Como nos alerta Viñao Frago, lugar organizado para seres humanos e não para máquinas.

Ao fim e ao cabo, o espaço – assim como a energia enquanto energia – não se cria nem se destrói, apenas se transforma. A questão final é se se transforma em um espaço frio, mecânico ou em um espaço quente e vivo. Em um espaço dominado pela necessidade de ordem implacável e pelo ponto de vista fixo, ou em um espaço que, tendo em conta o aleatório e o ponto de vista móvel, seja antes possibilidade que limite. Em um espaço, em suma, para a educação, um âmbito que não pertence ao mundo da mecânica, mas ao mundo da biologia, ao mundo dos seres vivos. (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 139).

É claro que a busca pela superação do modelo escolar atual não é simples, pois este é fruto de uma tradição secular e encontra-se enraizado dentro de cada um de nós. Serão necessárias mudanças profundas, tanto na concepção de infância quanto no modelo de sociedade atual, já que os traços burocráticos, hierárquicos e de relações de poder próprios da escola nada mais são do que o reflexo das relações que se estabelecem nesta sociedade. Contudo, é importante acreditarmos que tais mudanças podem partir de microestruturas como a escola, e estarmos conscientes de que será necessário muito tempo para desconstruir uma tradição que é secular. Perrotti acredita que, partindo de premissas históricas opostas das que estão no centro do modelo cultural hegemônico, é possível pensar em "novas" formas de instituições de educação e cultura para a infância:

Trata-se, antes de mais nada, de quebrar os muros imaginários que isolam os espaços especializados, resgatando a infância para a diversidade dos espaços públicos. Trata-se de fazer dos espaços especializados espaços transitivos que não só acolhem no seu interior múltiplas manifestações, mas que também lançam a infância para fora do mundo especializado e fragmentado da instituição, estimulando o contato direto e a apropriação de manifestações que ocorrem no espaço social amplo. (PERROTTI, 1990, p.101).

E vai mais além, ao defender que não basta apenas resgatar a diversidade nas instituições especializadas, mas sim, que é necessário também resgatar a autonomia da infância, "tolhida" pelo processo de privatização.

Nesse aspecto, se na nova situação os grupos infanto-juvenis já não podem estar totalmente distantes das vistas adultas, eles necessitam, todavia, estar sujeitos a condições que lhes possibilitem organizar-se sem imposições, tão presentes nos atuais espaços especializados, decorrentes de interesses hegemônicos que pouco ou nada têm a ver com os da infância enquanto classe de idade. (PERROTTI, 1990, p.101).

Demonstrando ser um sujeito do seu tempo, Mayumi Lima (1989) propõe transformar o tempo e o espaço escolares em tempo e espaço da infância pautada na idéia da participação efetiva das crianças na manutenção e na construção dos espaços escolares. Não subestimando que as dificuldades técnicas e materiais de construção de um espaço ultrapassam as possibilidades de uma criança, esta arquiteta defende que a manifestação da criança bem como a sua participação deveriam merecer atenção dos educadores e arquitetos responsáveis pela construção de espaços para as crianças. Mas, para que isto seja possível, é necessário que os adultos possibilitem à criança o exercício da participação, um direito garantido na Convenção dos Direitos das Crianças de 1989 (mesmo ano de publicação do texto de Mayumi Lima), mas que, na prática, continua ainda distante. Estes direitos estão ainda mais restritos no interior da escola, já que esta instituição não possibilita tempo, nem espaço para que isto aconteça. A sua organização, marcada por traços burocráticos, hierárquicos e de relações de poder que, como nos alerta Tragtenberg (1985), reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existe na sociedade, não possibilita que a criança exerça seus direitos civis e políticos, seu direito a ser consultada e ouvida, a ter acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião, e a tomar decisões em seu proveito.

Conforme Natália Soares (1997), esta dificuldade estaria ligada ao surgimento de perspectivas que divergem no campo do reconhecimento dos direitos de participação que a criança poderá ter. Se, por um lado, existem perspectivas autonomistas que consideram a criança capacitada para tomar decisões sobre assuntos importantes da sua vida e, portanto, que defendem a participação delas nessas tomadas de decisões, por outro lado, aparecem as

perspectivas paternalistas defendendo ser necessário tomar decisões pelas crianças, posto que não as consideram capacitadas para tal atitude, e que, desta forma, estariam protegendo-as.

Sarmiento e Pinto (1997) também defendem que a controvérsia sobre a natureza dos direitos das crianças advém de duas concepções distintas do que se entende por infância: numa, a infância é concebida como categoria social, constituída por atores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas. Outra reconhece nas crianças atores sociais como destinatários apenas de cuidados sociais específicos. Na opinião dos autores, é necessário reconhecermos as crianças como atores sociais, que têm direito à participação social e a partilhar da decisão de seus mundos de vida.

Por outro lado, ao defender a escola como o “único” espaço que as grandes cidades oferecem como possibilidade de “reconquista” dos espaços públicos e populares que as crianças e jovens perderam na sociedade capitalista e industrial, Mayumi Lima enumera aspectos importantes a serem considerados pelos adultos que planejam e constroem espaços educativos para as crianças, que tomo a liberdade de transcrevê-los aqui:

- A reconquista requer o rompimento da escola/prisão/fortaleza e sua transformação na escola/prça/parque, onde os fechamentos serão limitados aos níveis e ambientes que, pelos seus equipamentos, instalações ou materiais, deveriam ser preservados ou defendidos contra assaltos.
 - O espaço da escola é um material pedagógico e lúdico riquíssimo para a população, professores e crianças que será por eles transformado intencionalmente.
 - Os projetos para espaços e equipamentos destinados à criança precisam apreender o que é necessário para estimular a iniciativa e a curiosidade da criança, sem querer adiantar-se aos próprios projetos de apropriação da criança.
- (LIMA, 1989, p. 101-102).

Finalmente, para que a criança se aproprie da escola, transformando este tempo e este espaço também em lugar da infância, é necessário que a ela seja permitido deixar suas marcas, seja através de uma pintura na parede, seja um desenho no chão ou participando da discussão,

definição e organização destes espaços, enfim, dando-lhe oportunidades de opinar e discutir suas idéias e desejos.

Assim, uma escola construída e organizada com as crianças precisa respeitá-las como sujeitos de direitos, garantindo no seu interior direitos básicos como: à educação, ao brincar, à cultura, à saúde e à higiene, a uma boa alimentação, à segurança, ao contato com a natureza, a espaços amplos por onde possa se movimentar, ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação, ao respeito à individualidade e ao desenvolvimento da sua identidade, enfim, o direito a uma infância cheia de sentidos.

A seguir, faço algumas considerações teórico-metodológicas sobre a pesquisa com a criança no interior da escola.

CAPÍTULO 2

ALGUMAS IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA COM A CRIANÇA.

Pesquisar o tempo e o espaço do brincar na escola pública, na perspectiva da criança como sujeito de direitos, antes de mais nada requer do pesquisador descentrar o olhar do adulto *sobre* a criança, de modo que este possa, a partir da análise *das representações sociais* da criança, identificar e compreender *os mundos* da infância em suas múltiplas determinações.

Manuel Sarmiento e Manuel Pinto (1997), ao escreverem sobre as circunstâncias e condições de vida das crianças nos dias atuais, destacam o caráter paradoxal como elas são concebidas pelos adultos. Afirmam que o indicador principal desse paradoxo é o fato de as crianças serem tanto mais consideradas, quanto menor o seu peso no conjunto da população. Além deste, outros paradoxos são considerados. Um deles refere-se ao fato de, apesar de terem sido alargados mundialmente os direitos fundamentais das crianças, estes não foram suficientes para garantir uma melhoria considerável nas suas condições de vida. Neste sentido, afirmam os autores apontam para, “(...) um dos mais terríveis paradoxos nos dias atuais, às crianças ser atribuído o futuro do mundo num presente de opressão.” (p. 12). No domínio da investigação tais controvérsias fazem parte das discussões do que se entende por infância e criança. Pois definir os limites etários da criança apresenta-se como um problema que envolve diferentes interesses ao se tentar estabelecer a idade a partir da qual se deixa de ser criança. Conforme Sarmiento e Pinto (1997), o que se define como *tempo* de infância varia entre diferentes sociedades, culturas e comunidades, dependendo, também, da estratificação

social. Pode variar, ainda, dependendo da duração histórica e da definição institucional da infância dominante em determinada época. Além disso, a luta pelo estabelecimento dos limites da infância faz parte do seu processo de construção cultural.

No que diz respeito à "cultura da infância", os autores reconhecem a capacidade de produção simbólica das crianças e a constituição de suas representações e crenças em culturas. Mas alertam que “as culturas” não são construídas no universo simbólico exclusivo da infância, pois sofrem influências do contexto social nos quais as crianças estão inseridas. Portanto, ao se fazer a interpretação das “culturas infantis” é necessário analisar as condições sociais em que as crianças estão vivendo e como elas as significam. Os fatores de homogeneidade e de heterogeneidade são também destacados pelos autores, pois influenciam na definição do campo de estudos e de investigação sobre as crianças e a infância. Conforme esses autores, a infância se constitui como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade, e as crianças, “como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção dos fatores de diferenciação e de heterogeneidade”. (SARMENTO e PINTO, 1997, p.24).

Mas, ao investigar a infância, o pesquisador precisa conhecer a história e a condição social da criança, e ao investigar a infância e sua relação com a escola pública precisa ir além, precisa identificar os elementos constitutivos da história da educação, da infância, da Pedagogia e da escola, de modo que possa considerar tanto a infância como a escola, no seu sentido amplo, como construção histórica. “Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana”. (NÓVOA, 1995, p.16). Para este autor, a escola, como uma organização social complexa, tem que ser revista na perspectiva da “meso-abordagem”, ou seja, um enfoque particular sobre a realidade educativa de modo que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das escolas.

A escola é encarada como uma instituição dotada de uma **autonomia relativa**, como um **território intermédio** de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do **macrosistema**, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um **micro-universo** dependente do jogo das actores sociais em presença. A investigação tem que integrar todas as instâncias de análise das organizações: mítica, sócio-histórica, institucional, organizacional (ou estrutural), grupal, individual e pulsional.” (ENRIQUEZ, apud NÓVOA, 1995, p. 20).

Do ponto de vista metodológico sobre a infância, nas Ciências Humanas e Sociais, os recursos a serem utilizados para *ouvir* as crianças e registrar suas *falas* ainda se apresentam indefinidos. Mesmo que o método etnográfico seja apontado como o recurso mais adequado, tal estudo ainda carece de um conjunto integrado de métodos e técnicas que possa subsidiar as pesquisas que envolvem a infância e a criança no campo da educação. As pesquisas que buscam considerar as “vozes” infantis²⁸ ainda são bastante incipientes, mas já representam um esforço por parte de alguns pesquisadores em construir os “faróis de análises” objetivando compreender as representações sociais destes sujeitos.

Quinteiro (2000), ao escrever sua tese de doutorado intitulada **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**, na qual busca analisar as representações sociais das crianças, aluno(a) das séries iniciais do Ensino Fundamental da escola pública, observa que os estudos sobre a infância e a educação no Brasil apresentam uma produção variada e ampla mas, ainda, centrada numa visão adultocêntrica. Conforme esta autora, as Ciências Humanas e Sociais levaram muito tempo para focar a criança como categoria social em suas investigações e, mais ainda, demoraram para centrar suas análises nas relações entre infância e escola. Mais raro ainda, afirma Quinteiro, são os estudos que tomam como eixo de suas investigações o “ouvir” as crianças da escola pública, buscando compreender como estas representam o mundo no qual estão inseridas, mais especificamente, as imbricadas relações

²⁸ Martins (1993); Leite (1995); Quinteiro (2000); Sarmiento (2000); Silva (2000); Reis (2000); Oliveira (2001).

que se estabelecem no interior da escola. A maioria dos estudos parecem estar voltados aos temas relacionados à história da infância, às políticas de assistência e atendimento à criança e aos diversos aspectos relacionados à educação da criança de zero a seis anos de idade.

Escreve a autora:

Pouco se ouve, pouco se pergunta às crianças, e, ainda assim, quando isto acontece, a "fala" fica solta, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros de seus próprios referenciais de análise. Faltam trabalhos sobre quem é a criança, aluno do ensino fundamental, como vivem essas crianças, quem são os seus pais, o que a escola deve fazer para cumprir com o seu papel histórico de formar o homem *novo*, o sujeito que pensa, produz e é capaz de transformar as coisas e o mundo. (QUINTEIRO, 2000, p. 108, grifo do autor).

Nesta mesma linha, Sarmento e Pinto (1997) destacam a capacidade de produção simbólica das crianças e a constituição de suas representações e crenças em culturas, afirmando que, ao interpretar as "culturas infantis", é necessário analisar as condições sociais em que as crianças estão vivendo e como elas as significam. Apontando para a especificidade do campo de estudos emergente sobre as crianças, dizem: “o foco consiste em **partir das crianças para o estudo das realidades da infância e as metodologias utilizadas devem ter como alvo o recolhimento e a interpretação das vozes das crianças.**” Em síntese, os autores defendem uma “autonomia conceptual”, que, por sua vez, “supõe o descentramento do olhar do adulto como condição de percepção das crianças e de inteligibilidade da infância”. (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 26).

Mas como ouvir as crianças? Como recolher e registrar suas falas no interior da escola? De que forma interpretá-las? Enfim, como dar “voz” a este sujeito humano de pouca idade, como define Walter Benjamin ?

Certamente, tais questões explicitam um dos principais problemas desta pesquisa. Não é nada fácil, diante de uma realidade complexa como é a da Escola Pública, acessar tais sujeitos. A escola como uma organização social complexa, que sintetiza e traduz as relações

de poder da sociedade capitalista, envolve as crianças, alunos e alunas do Ensino Fundamental, em uma lógica tão racionalizada e compartimentada que pouco tempo sobra para que elas possam conviver com seus pares sem estar sob a vigilância ou o controle dos adultos. Estes momentos se resumem ao “horário da entrada”, um pouco antes de tocar o sinal que avisa o início das aulas, e no tempo do “recreio” que, na escola investigada, assim como na maioria das escolas públicas, está limitado a 15 minutos. Durante os outros períodos em que estão na escola, permanecem sob a vigilância e o controle do olhar adulto. São as próprias crianças, alunos e alunas de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental, que nos falam do controle exercido pelo adulto sobre o tempo e o espaço na escola:

Pesquisadora: Por que vocês chegam cedo à escola, já que as aulas começam só mais tarde?

Marcela: Ah, porque é pra gente brincar! É melhor, aí bate o sinal, e a gente vai pra dentro da sala!

Pesquisadora: Depois que vai para dentro da sala não dá mais pra brincar?

Marcela: Não. Nem pra conversar.

Pesquisadora: E o recreio?

Marcela: Dá mais ou menos.

Manuella: Aí a gente só tem pouco minuto. A gente só lancha, brinca um pouco e depois já bate o sinal! Depois a gente tem que ir para dentro da sala, fazer atividades.

Pesquisadora: Se vocês pudessem ficar mais tempo em casa, vocês ficariam?

Luiza: Não. Gosto de vir cedo pra poder brincar e pra conversar mais, porque dentro da sala não dá pra conversar! A professora só manda atividade e não dá tempo nem de conversar, só quando a professora deixa a gente conversar.

Pesquisadora: E quando estão fazendo atividades, dá pra conversar?

Luiza: Só do assunto (*se referindo ao conteúdo que está sendo trabalhado*).

Pesquisadora: Se for de um outro assunto, dá pra conversar?

Luiza: Hum, hum.

Pesquisadora: E quando vocês estão com muita vontade de falar outras coisas, como é que vocês resolvem isso?

Luiza: Ai! A gente não aguenta e fala!

Pesquisadora: E vocês acham isso bom?

Manuella: A gente acha um pouco bom, porque se a gente ficar conversando, conversando, a gente nunca vai aprender o que a professora tá falando! Aí a gente pode falar um pouquinho, depois fazer as atividades! Aí, quando bate o sinal do recreio, a gente vai lanchar, vai ao banheiro, lava as mãos e vai pra dentro da sala. Quando dá um tempinho pra gente brincar, a gente brinca! Quando a gente já fez toda a atividade... teve uma vez que a professora mandou quem já terminou guardar o seu material, fazer uma fila e brincar ali.

Pesquisadora: A tarde de vocês é sempre assim: vocês chegam, brincam no pátio... e depois, como é o resto da tarde?

Manuella: O resto da tarde é só fazendo atividade, atividade! Aí tem vezes que a professora passa leitura pra gente, a gente lê e depois a gente vai fazendo as coisas que a professora mandar.

Pesquisadora: Vocês só saem da sala na hora do recreio?

Manuella: E pra ir no banheiro.

(Marcela, 10 anos; Manuella, 8 anos; e Luiza, 9 anos).

Este relato mostra a primeira dificuldade que o pesquisador encontra ao tentar acessar as crianças no interior da escola pública, posto que, como elas mesmo falaram, sobra

pouco tempo para brincarem. Quando e como acessar as crianças nestes tempos e espaços tão compartimentados e controlados? Assim, foi necessário tempo e paciência para construir uma certa intimidade com o campo e criar vínculos com as crianças. Isto foi primordial para a coleta dos testemunhos orais apresentados no Capítulo IV deste trabalho.

2.1 A APROXIMAÇÃO COM O CAMPO-ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS COM A CRIANÇA, SUJEITO DESTA PESQUISA

Depois de um ano de estudos e leituras objetivando compreender o tempo e o espaço da infância no interior da escola pública a partir do “ouvir” a própria criança percorrendo para tanto os caminhos da história da educação, da Pedagogia, da escola e da infância, chegara a hora de fazer as primeiras aproximações com o campo empírico: a Escola. Era preciso conhecer a sua realidade, os sujeitos que nela atuavam, as múltiplas dimensões e relações que aí se estabelecem.

Meu primeiro “olhar” sobre a Escola aconteceu em janeiro de 2002, num dia quente de verão, no período de férias escolares, quando esta ainda permanecia fechada. Ao chegar percebi logo que o muro da frente era baixo, permitindo a visualização até mesmo da calçada interna, fato que me causou surpresa, pois a imagem que trazia comigo de escola pública brasileira era de muros e grades altas, devido ao aumento da violência nas cidades. Realizei, então, uma volta completa ao redor dela, registrando o que pude por cima do muro. Naquele momento, com o olhar mais apurado para as questões relacionadas ao tempo e ao espaço da infância na escola, não tive uma impressão muito boa. Não fosse o muro da frente, com desenhos e pinturas realizados pelas próprias crianças, cujos temas estavam relacionados às

brincadeiras infantis, nada mais naquela escola me fazia crer estar diante de uma instituição voltada para a educação e instrução da criança. Estruturada e erguida sobre aterro e concreto, a falta de árvores, o sol quente, a poeira ao redor, a ausência das crianças/alunos, tudo isto deixava a escola ainda mais triste.

Retornei à Escola em fevereiro de 2002, no início do ano letivo, mais precisamente, participando da Semana de Planejamento Anual da Escola, no qual foram discutidos e definidos, entre outros, o "Calendário Escolar 2002" e as "Normas e Regras de Funcionamento da Escola", ou seja, a discussão e definição sobre a distribuição do tempo no espaço das atividades escolares. Além disso, participei das inúmeras reuniões e discussões promovidas pela relação UFSC X Escola no processo de rever esta Escola a partir da infância e da criança como sujeito concreto e histórico, sujeito de direitos, mais recentemente. Acompanhar as atividades desenvolvidas nesta semana possibilitou colher subsídios para compreender a estrutura, a organização e o funcionamento da Escola e refletir sobre as muitas implicações desta como uma organização social que abarca "muitos" tempos e espaços entrelaçados no seu interior e fora dela. Deu para perceber que o tempo escolar não é único, mas sim feito de múltiplos tempos: tempo do professor; tempo do aluno; tempo do recreio; tempo de férias, tempo dos conteúdos, tempo da avaliação; tempo pedagógico; tempo seriado, tempo do brincar; tempo curricular etc., que nem sempre respeitam o tempo da criança e da infância em toda a sua complexidade. Foi durante esta Semana de Planejamento que tive a oportunidade de participar, junto com as estagiárias da sexta fase do curso de Pedagogia da UFSC (2002), da discussão e definição de uma proposta de "Programa de Recepção as Crianças", no qual foram planejadas atividades com o objetivo de proporcionar melhores condições de sociabilidades entre criança/criança e criança/adulto, no sentido de propiciar outras referências para o estabelecimento de interações e relações significativas e democráticas. Foi assim que, pela primeira vez, estabeleci contato com os sujeitos envolvidos

no trabalho desenvolvido nesta Escola e pude perceber o grau e o nível das discussões relacionadas às relações sobre infância e escola, bem como as tensões provocadas por tais debates.

Durante a realização da tal “Semana de Recepção”, quando as crianças voltaram das “férias” para iniciar o ano letivo, fui apresentada a elas como pesquisadora da infância. Entretanto, não foi uma apresentação formal, na qual todos fossem reunidos para que eu pudesse ser apresentada, mas sim, uma apresentação que foi se dando sem pressa, no interior das atividades ou durante as brincadeiras no pátio. Muitas não esperavam alguém me apresentar e já vinham ao meu encontro perguntar quem eu era ou o que eu estava fazendo ali. Foi assim que fomos nos conhecendo. Sem pressa e sob as muitas determinações do contexto escolar. Acredito que esta forma de aproximação tenha sido importante para que a intimidade com o campo e a criação de um vínculo com as crianças, necessário para a coletas dos testemunhos infantis, fossem estabelecidas.

Aproveitando a “onda” de oficinas planejadas para a “Semana de Recepção às Crianças” e preocupada em registrar e gravar os testemunhos orais infantis, propomos uma oficina que acabou sendo chamada de “TV CRIANÇA”. Montamos uma tenda branca e, num dos espaços existentes no campo de futebol, criamos um “estúdio” muito colorido e coberto de balões, com câmera de vídeo no tripé e microfone de bola, onde as crianças podiam dar seus depoimentos sobre o que estavam achando desta primeira semana na escola. Algumas questões iam sendo levantadas pelos adultos presentes, e as crianças respondiam. Esta experiência foi, para mim, como um “ensaio” de recolha e registro dos testemunhos orais infantis. Tal ensaio serviu para o estudo e planejamento da “rodada de entrevistas” que realizei mais tarde com as crianças, alunos e alunas de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental, sobre as quais falarei mais adiante.

Assim, é importante observar que não cheguei à Escola como uma “estranha” ou “estrangeira”, mas como uma pesquisadora que fazia parte de um projeto mais amplo de pesquisa, ensino e extensão e, neste contexto de debates e discussões de idéias, fui sendo conhecida e reconhecida pelos sujeitos, que aos poucos também iam compreendendo a escola como campo de pesquisa. A minha participação nas discussões das turmas do estágio (referentes aos semestres 2001-2 e 2002-1 e 2), - e também o acompanhamento no desenvolvimento dos projetos das estagiárias junto às próprias crianças -, assim como a participação no “Programa de Formação Continuada dos Professores” e nas discussões referentes à elaboração do “Projeto Político-Pedagógico” (PPP), foram essenciais não apenas para a construção de vínculos junto a todos os sujeitos envolvidos neste processo, mas principalmente, participar do processo de “rever a escola na perspectiva da infância” foi fundamental para apreender a complexidade do fenômeno investigativo.

Pesquisadores como Sarmiento (2000), Quinteiro (2000; 2002), Demartini (2002) e Kramer (2002), entre outros, vêm discutindo questões teóricas e metodológicas referentes a pesquisas que buscam observar, ouvir, registrar e interpretar as representações sociais das crianças no interior da escola. São eles que nos falam sobre a necessidade de ouvir e interpretar as falas das crianças para buscar “pistas” que contribuam para modificar a dura realidade da escola pública e das crianças, em particular. São eles, também, que nos falam sobre as dificuldades metodológicas que envolvem este tipo de pesquisa. Dificuldades que vão desde as indefinições de quais recursos utilizar para a recolha e registro dos testemunhos infantis, até as questões éticas enfrentadas na pesquisa com crianças em diversos contextos, idades ou grupos sociais.

Tais autores também apontam a etnografia como recurso mais adequado para o registro dos testemunhos infantis, pois permite que o pesquisador adquira intimidade com o

campo e realize observações de longo alcance que oferecerão “pistas” sobre as possibilidades e modos de coleta e análise de tais testemunhos.

Neste sentido, esta pesquisa se configura como o que Sarmiento chama de “um estudo de caso etnográfico”, que ele conceitua como sendo:

[...] uma investigação que assume o formato de estudo de caso, no quadro de uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas de acção no contexto organizacional da escola. (SARMENTO, 2000, p. 246).

Acompanhei o período de um ano letivo da Escola, interagindo tanto com os adultos como com as crianças, em momentos diversos da realidade escolar, buscando orientar o meu olhar para crenças, valores, símbolos e interpretações que constituem a dinâmica da Escola. No sentido de encontrar formas de acesso à criança, centrei as minhas reflexões e análises no que pensam e dizem as crianças sobre o brincar. Não podemos esquecer que as "culturas infantis" não são construídas no universo simbólico exclusivo da criança, mas são forjadas nos contextos sociais sob os quais se encontram inseridas. Portanto, para que possamos apreender as representações sociais das crianças em uma determinada escola, precisamos também compreender a complexidade de tal instituição.

Foi com este objetivo que busquei fazer uma descrição detalhada do tempo e do espaço desta Escola, bem como escrever sobre a sua história. E isso só foi possível porque me encontrava “mergulhada” no seu interior, observando os diferentes momentos do seu processo educativo de forma a garantir uma visão mais ampliada desta unidade. Recolher depoimentos de alguns adultos que trabalham na escola para tentar recuperar a memória da Escola, escrevendo, assim, um pouco da sua história, só foi possível porque estes sujeitos já estavam incluídos num contexto de pesquisa; isto facilitou a construção de uma relação de confiança para revelação de fatos até então desconhecidos. É interessante observar que a resposta a este

trabalho foi quase imediata, uma vez que os dados referentes à descrição e à história da Escola subsidiaram as discussões do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que vem há três anos sendo elaborado em parceria com a UFSC.

Mas se para apreender crenças, valores, símbolos e interpretações que integram a dinâmica da escola investigada, de modo a compreender a sua complexidade, foi necessária a construção de uma certa intimidade com o campo e os sujeitos aí envolvidos, como então procederíamos para ouvir, gravar, transcrever e interpretar os testemunhos orais das crianças de modo a apreender suas representações sobre o tempo e o espaço do brincar na escola?

2.2 DANDO “VEZ” E “VOZ” ÀS CRIANÇAS NA ESCOLA

Ouvir as crianças e registrar suas falas sobre o tempo e o espaço do brincar na escola, objetivo desta pesquisa, pauta-se na defesa da capacidade da criança de representar a si mesma e o mundo na qual está inserida.

Como foi considerado anteriormente, existe ainda uma resistência por parte das Ciências Humanas e Sociais em considerar a fala das crianças como fonte confiável de pesquisa, talvez porque a criança ainda não seja considerada pela grande maioria dos pesquisadores como um sujeito histórico e social, que produz cultura e que influencia e é influenciado pelo mundo ao seu redor. Portanto, muito pouco se conhece sobre as culturas infantis, porque muito pouco se ouve e se pergunta à criança.

Busquei nas pesquisas existentes “dicas” para escutar as crianças na Escola, procurando garantir o registro de suas falas, de modo que pudessem trazer à tona o tempo e o

espaço do brincar na escola. Mas logo percebi que este é um campo ainda em construção, como já afirmou Quinteiro:

[...] falta por parte dos estudos etnográficos, da pesquisa participante, do inventário dos artefatos, das produções culturais, das histórias de vida e das entrevistas biográficas propiciar um conjunto integrado de métodos e técnicas que possa subsidiar as pesquisas relativas à criança e à infância no campo educacional. (2002, p. 41).

Contudo, foram tais questões teórico-metodológicas que envolvem a pesquisa sobre educação e infância, que me possibilitaram perceber as dificuldades e os cuidados necessários ao eleger como fonte os relatos orais das crianças, independente de contextos, idades e grupos sociais.

Existe muita controvérsia quanto aos recursos que devem ser utilizados para registrar as falas das crianças. Nesta pesquisa decidimos utilizar a “entrevista gravada”, tomando-a como “um encontro”, “uma conversa”, orientada por um roteiro elaborado previamente, contendo os tópicos principais a serem perseguidos. Conforme Ferrarotti (apud VIDIGAL, 1996, p. 53), a entrevista pode ser considerada como “um encontro entre duas ou mais pessoas, durante o qual uma pessoa (o entrevistador) interroga a outra, ou as outras (os entrevistados), com o objetivo de conhecer as suas opiniões sobre alguns pontos ou factos que lhe interessam.”

Alguns autores (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; VIDIGAL, 1996; SARMENTO, 2000; DEMARTINI, 2002; QUINTEIRO, 2002; entre outros) consideram a entrevista, juntamente com a observação participante e a análise de documentos, como um dos instrumentos básicos nas pesquisas educacionais, pois permite captar de modo mais rico as experiências e os dados pessoais dos entrevistados, bem como dar oportunidade a estes de se explicarem, falando de si próprios. A entrevista “semi-estruturada” ou “semidiretiva” parece ser a mais indicada, pois permite uma maior flexibilidade na sua condução.

Ao entrevistador cabem alguns cuidados necessários para que a entrevista alcance os resultados desejáveis. Em primeiro lugar, respeitar e cumprir os acordos sobre local e horário marcados, respeitar a cultura e os valores do outro. Além disso, o entrevistador deve garantir o fluxo natural de informações, desenvolvendo a capacidade de ouvir atentamente o entrevistado, garantindo confiança entre ambos. É preciso, também, que o entrevistador esteja atento a outras gamas de expressões e comunicação não-verbais por parte do entrevistado, de modo a ajudar na compreensão daquilo que foi dito (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 35-36). Sarmiento chama a atenção para as questões que podem comprometer uma “boa entrevista”, ou seja, uma relação de opressão, na qual entrevistados não se sintam à vontade para falar ou tenham receio de expressar o seu ponto de vista com medo de comprometer a sua identidade, bem como a identidade do seu grupo. Para tanto, este autor aponta a necessidade de um convívio prolongado e intenso no campo de modo a permitir uma certa intimidade capaz de tornar a entrevista um processo onde “*falar do que nos cerca é descobrir a **cumplicidade** na apreensão do real.*” (2000, p. 262).

Mas tais pesquisadores da infância alertam que a entrevista, como comumente concebemos, não tem se mostrado como recurso suficiente na recolha de relatos das crianças. Além das dificuldades acima citadas, ao entrevistar as crianças outras podem ser identificadas, como alerta Sarmiento:

Neste caso, acrescem, a todas as outras, os obstáculos e limitações levantados por as crianças poderem considerar as perguntas muito difíceis, de raramente responderem a perguntas proposicionais, de poderem considerar a entrevista como mais um trabalho escolar, de estruturarem as suas respostas de forma exclusivamente narrativa – contando histórias e relatando episódios - ou de se basearem em estereótipos. (SARMENTO, 2000, p. 263).

Diante de todos os “alertas” acima descritos, era necessário realizar uma aproximação sincera e franca com as crianças da Escola, de modo que pudéssemos garantir nas

“entrevistas” o máximo de espontaneidade, confiança e cumplicidade. Somente nos conhecendo melhor é que poderíamos criar condições para que as crianças se sentissem tranquilas para dar seus depoimentos. Ao mesmo tempo em que buscávamos esta cumplicidade, precisávamos garantir um certo “estranhamento”, de modo a garantir uma postura reflexiva e crítica.

Foi buscando criar um certo vínculo com as crianças que passei a me relacionar com elas nos diversos momentos em que nos encontrávamos na escola. Nem sempre era fácil estar com elas, pois, como já afirmado anteriormente, poucos são os momentos no interior da escola nos quais as crianças não estão envolvidas com alguma atividade controlada pelo adulto. Estes momentos ficaram resumidos ao escasso tempo que permaneciam no pátio ou quando havia alguma programação diferente na escola, como por exemplo, semana da criança ou festas de encerramento dos estágios, quando então as crianças permaneciam mais tempo no pátio. Na sala de aula o contato era ainda mais difícil, já que estavam sempre envolvidas com algum trabalho proposto pelos adultos.

Além de estabelecer estes contatos, passei também a observá-las. Num primeiro momento, realizei observações aleatórias, no pátio da escola, na saída ou na entrada, no recreio e na sala de aula. O uso da fotografia durante este período também tornou-se um grande aliado, pois, mesmo sem um esquema rígido montado para a realização das fotos, o foco da lente voltava-se para as crianças inseridas nos diversos tempos e espaços escolares. Desta forma, rever tais fotos durante o processo de análise e reflexão foi importante para lembrar detalhes e articular elementos que não se deixam conhecer na aparência do fenômeno observado.

Num segundo momento, realizei observações mais sistemáticas, quando então fiquei duas semanas acompanhando as turmas de 1^a a 4^a séries, uma em cada dia, desde o momento de entrada na escola até o momento de saída. Foi durante estas observações que pude

apreender melhor como as crianças vivenciavam o tempo e o espaço destinados a elas dentro da Escola.

Sabendo das dificuldades de observar uma dada realidade sem que a presença do pesquisador cause alteração no contexto ou mudança de comportamento dos sujeitos observados, busquei interferir o mínimo possível durante o tempo em que permaneci dentro das salas de aula de modo que a realidade não sofresse alterações que chegassem a comprometer a observação, pois meu objetivo ali era justamente tentar perceber como aquelas crianças ocupavam e experimentavam o tempo e o espaço na sala de aula. Assim, optei por permanecer ao fundo da sala, sentada em uma cadeira, apenas observando e fazendo anotações sobre o que se passava durante todo o período. Claro que não consegui uma imparcialidade total durante as observações, pois em alguns momentos as crianças me procuravam para pedir ajuda ou para me mostrar o resultado dos trabalhos que haviam elaborado. Além disso, algumas professoras me procuravam para tentar justificar comportamentos ou atitudes das crianças. Mas, nos momentos da entrada na Escola e no recreio, a minha participação nas conversas e brincadeiras se tornou um elemento importante, pois assim conseguia entender melhor como as crianças se relacionavam com seus pares ou com os adultos, bem como vivenciar junto com elas o modo como usufruíam o espaço e o tempo na Escola. As anotações sobre o observado eram registradas no “Diário de Campo” e depois passadas para o computador, quando então eram complementadas com as informações que ainda trazia na minha memória. Tais registros foram importantíssimos no momento de cruzar as informações contidas nos relatos das crianças com a realidade por mim observada, pois serviram como instrumentos que reavivaram a minha memória sobre o que eu havia presenciado durante o período em que estive a observá-las. Deste modo, foi possível

estabelecer relações entre o que pude presenciar e o que as crianças relataram durante a realização das “entrevistas”²⁹.

O desafio era, então, não deixar que as “entrevistas” se tornassem momentos tediosos, fatigantes ou chatos, mas sim, momentos significativos, onde teriam oportunidade de falar de si mesmas e da escola na qual estavam inseridas. “Lançado” o desafio, parti para realizar as “entrevistas” num tempo e num espaço exíguo, mas real.

Esta aproximação se deu também numa tarde quente, de céu carregado e chuva a caminho. Nesse dia, fui até a escola com o objetivo de perceber quantas e quais crianças chegavam mais cedo à escola e estabelecer com elas uma primeira conversa, informando-as sobre os meus objetivos de tentar compreender o que pensam e sentem sobre o tempo e o espaço da infância no interior da escola, mais especificamente, o que pensam sobre o tempo e o espaço escolares.

Fui imaginando que encontraria apenas algumas crianças mas, para minha surpresa, antes das 14 horas a escola já estava repleta delas brincando pelo pátio, conversando, passeando de mãos dadas ou aguardando a chegada dos colegas no portão. Comecei, então, a conversar com aquelas que vieram me cumprimentar e rapidamente outras foram chegando, possibilitando explicar qual era a minha intenção e solicitar autorização sobre o que eu estava pretendendo. Quase todos disseram que gostariam de participar, então falei sobre alguns critérios que eu havia definido para a realização das “entrevistas”: **tinham que ser crianças de 1ª a 4ª séries, meninos e meninas e que estivessem dispostos a dar seus depoimentos.** Apenas uma criança disse que não estava com vontade de participar e, quando eu me dei conta, as outras já estavam trazendo outros colegas para participar também. Ficou combinado, então, que durante as próximas semanas eu estaria na escola todos os dias a partir das 13 horas para ouvir os depoimentos delas, e quem mais quisesse participar precisaria vir mais

²⁹ O resultado destas entrevistas se encontra no Capítulo 4, quando apresento as “falas” das crianças.

cedo para a Escola³⁰. Bateu o sinal, e deixamos para combinar no dia seguinte como iríamos dividir o grupo para realizarmos as entrevistas, e as próprias crianças deixaram algumas pistas: “De dois em dois!” ou “De três em três!”

Como havia combinado no dia anterior, no outro dia cheguei mais cedo para poder iniciar as primeiras entrevistas com elas. Logo no portão, um dos meninos, Gabriel, de oito anos, veio em minha direção. Depois de cumprimentá-lo, perguntei se gostaria de fazer a entrevista naquele momento, e ele balançou a cabeça afirmativamente. Pedi, então, que ele me ajudasse a encontrar as outras crianças, e não demorou muito para reunirmos mais duas crianças que também gostariam de dar seus depoimentos àquela hora: Aline, oito anos, e Giácomo, oito anos. Resolvido quem falaria naquele dia, lancei para eles o seguinte problema: precisávamos de um lugar adequado para o trabalho, pois, caso contrário, a gravação poderia não ficar boa. Na mesma hora começaram a pensar e sugeriram uma sala de aula, que logo foi descartada por estarem todas ocupadas. Uma das crianças lembrou da sala dos professores, que está desativada e serve como depósito de materiais pedagógicos, e sala de orientação e reforço. Então falei que precisávamos pedir autorização na secretaria para usá-la e verificar se já não estava ocupada. Logo se prontificaram e foram comigo falar com a diretora e a secretária. Para nossa alegria, foi consentido o seu uso. Assim, nos acomodamos em torno da mesa e combinamos como seria o desenvolvimento da “entrevista”. Procurei deixar claro para elas que a “entrevista” era muito mais um “bate-papo”, de modo que não haveria uma sequência predeterminada de quem falaria primeiro. Conversaríamos, e cada um falaria quando achasse conveniente ou quando solicitado por mim. Só não seria possível falarem os três ao mesmo tempo. Além disso, pedi permissão para usar o gravador, pois seria muito

³⁰ Como a turma da 4ª série frequenta o turno intermediário, precisei encontrá-la em outro horário: a partir das 10 horas da manhã, pois as aulas neste período se iniciam às 11 horas.

difícil escutá-las e fazer as anotações ao mesmo tempo, deixando claro que depois utilizaria suas falas neste trabalho³¹.

Usei este procedimento em todas as “entrevistas”, e nenhuma criança negou a gravação da sua fala, pelo contrário, este pareceu ser um grande estímulo para elas falarem, pois demonstravam um interesse e uma alegria grande ao ouvirem as suas vozes no gravador.

Como já foi escrito anteriormente, as questões relacionadas à utilização dos testemunhos orais infantis e dos verdadeiros nomes das crianças nas pesquisas fazem parte de um tema que precisa ser melhor discutido pelos pesquisadores: *a ética na pesquisa com crianças*. Não existe consenso por parte dos pesquisadores que optam em transcrever para o corpo de seus textos a “fala” das crianças de diferentes idades, grupos ou contextos, sobre a questão do anonimato delas. O próprio Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC, quando perguntado sobre quais os cuidados éticos que devemos ter ao eleger as crianças como sujeitos da pesquisa, não respondeu a questão. Sonia Kramer, em recente artigo publicado na revista **Cadernos de Pesquisa** nº 116, de julho de 2002, intitulado “*Autoria ou autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*”, faz uma análise sobre as questões éticas enfrentadas na pesquisa com crianças. Discutindo assuntos como a explicitação ou não, na apresentação das pesquisas, dos nomes de crianças entrevistadas ou observadas; a utilização de imagens de crianças, em especial, a autorização do uso de imagens; a possibilidade de devolver os resultados de trabalhos científicos, evitando que as crianças ou jovens sofram com as repercussões desse retorno no interior das instituições educacionais nas quais estão inseridas e que foram estudadas, a autora explicita em uma frase o quanto estas questões ainda precisam ser mais bem discutidas: “Ao longo de todo o texto, minha intenção é compartilhar perguntas mais do que oferecer respostas.” (p. 43). Diante desta polêmica, optamos nesta

³¹ Mesmo estando autorizada pela direção para desenvolver esta pesquisa no interior da Escola, inclusive para realizar entrevistas com os sujeitos envolvidos naquela comunidade escolar, achei importante pedir permissão também para as próprias crianças, autoras de suas próprias falas.

pesquisa em substituir o nome das crianças, já que em muitos depoimentos aparecem críticas explícitas à Escola e aos seus profissionais.

E assim procedemos em todas as “entrevistas”. De modo geral, as crianças se mostraram tranquilas e dispostas a dar seus depoimentos, talvez pelo clima de “bate-papo” garantido pela escolha de serem entrevistados em trios. Mas pude perceber, também, que esta escolha, em alguns momentos, acabou por influenciar a resposta de algumas crianças que preferiam responder o mesmo que o colega, em vez de formularem suas próprias respostas. Mas, mesmo assim, considero que este fato não chegou a comprometer a qualidade dos relatos, pois não era a maioria que agia desta forma.

Assim como no mundo dos adultos, algumas crianças falam uma mais que outras, o que me levou a tomar cuidado para garantirmos que aquelas que falavam pouco tivessem oportunidade de dar seus depoimentos. Cada encontro durou em média de 30 a 40 minutos, e o término quase sempre foi determinado pelo horário do início da aula: quando faltava pouco tempo para bater o sinal, interrompíamos a conversa e escutávamos nossas vozes no gravador. Isso foi motivo de muita alegria e risos por parte das crianças, pois estranhavam o tom de suas vozes e achavam graça na diferença que percebiam! Também foi importante estar atenta aos movimentos corporais das crianças, pois estas demonstravam quando estavam cansadas ou perdendo o interesse pela entrevista.

A partir do quinto dia de encontro, comecei a perceber que as crianças estavam cada vez mais dispostas a dar seus depoimentos, pois o número de crianças havia aumentado. Provavelmente os depoimentos dos que já haviam participado da “entrevista” acabaram por encorajar os colegas a participar. Como não seria possível entrevistar todas as crianças de 1ª a 4ª séries, comecei a conversar com eles para que “espalhassem” entre seus colegas que não seria possível entrevistar todos. Achei melhor, então, eu mesma ir de sala em sala para explicar que nesta pesquisa, especificamente, não seria possível ouvir todas, mas que numa

outra oportunidade as que não dessem seus depoimentos agora poderiam fazê-lo para outros pesquisadores, já que esta Escola receberia, além de estagiárias, outros pesquisadores que certamente teriam interesse em escutá-las. Mesmo que as crianças tenham compreendido os limites deste trabalho, ainda pude ouvir alguns “Ah... Eu também quero falar!!!!”. Fica aqui mais uma questão: será que todas as crianças, independente do contexto no qual estão inseridas, demonstram tal disposição para dar entrevistas, ou será que o tipo de vínculo e familiaridade que conseguimos estabelecer com elas foi o principal responsável por esta vontade de falar?

CAPÍTULO 3

A CONDIÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA NA ESCOLA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO

3.1 A ESCOLA NA PERSPECTIVA DA INFÂNCIA: UM RETRATO EM BRANCO E PRETO

A escola investigada pertence à rede estadual de ensino e está situada às margens de uma rodovia bastante movimentada em direção às praias do sul da bela Ilha de Santa Catarina, município de Florianópolis. De uma curva já é possível avistar o prédio escolar, limitado por um muro de onde saltam aos olhos vários murais coloridos, com desenhos e pinturas realizados pelas próprias crianças, alunos(as) desta escola, representando uma celebração ao direito de brincar na escola inspirados em parte da obra de Portinari.³²

No entorno da escola é possível identificar uma comunidade que vem crescendo de forma acelerada e desordenada. Nos últimos anos, muitas famílias vieram de outras localidades, a maioria do interior do Estado, e se estabeleceram nesta região, que antes era

32 Este projeto foi desenvolvido pela professora de artes da escola junto aos alunos do Ensino Fundamental no segundo semestre de 2001 e tem como título: *Uma viagem ao universo das brincadeiras infantis de Portinari*, desdobramento de um projeto mais amplo que vem sendo desenvolvido na escola em parceria com a UFSC e que busca veicular os direitos sociais das crianças junto às próprias crianças, entre eles, destaca-se o direito ao brincar. É interessante perceber que, mesmo que nas “falas” das crianças entrevistadas nesta pesquisa o “brincar” ainda não seja referendado como um direito, os painéis pintados no muro da escola são valorizados por elas, principalmente por expressarem o universo infantil das brincadeiras. Mesmo que os resultados desta pesquisa demonstrem que o “brincar” como atividade humana e direito da criança ainda não é visto pelo coletivo da Escola como tal, este projeto parece indicar possibilidades de mudanças, ainda que tímidas e lentas.

habitada apenas pela população local. Este crescimento desordenado pode ser melhor observado pelo aumento no número de edificações destinados à moradia e ao comércio, construídas quase sempre sem orientação e sem planejamento urbano.

A frente da escola está voltada para o leste, de onde se avista um morro alto que ainda mantém preservada a vegetação nativa. Entre a escola e o morro está a rodovia SC - 405, e o portão principal da Escola fica justamente de frente para esta via rápida, apresentando perigo constante para as crianças e desrespeito aos direitos das crianças contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Por muito tempo, ocorreram atropelamentos envolvendo principalmente crianças até ser implantada no local uma “lombada eletrônica”, resultado de reivindicações da comunidade sobre as instâncias competentes. Entretanto, o problema não foi resolvido, uma vez que o acesso principal continua em frente desta rodovia, e nos momentos de “pico” é possível presenciar uma certa tensão entre os adultos e as crianças que ficam espremidos na estreita calçada da escola esperando seus pais ou responsáveis, ou ainda, o transporte escolar que os levará de volta para casa³³. Em meio a este tumulto momentâneo, observa-se que algumas crianças deslocam-se sozinhas para suas casas, e outras encontram seus pais ainda no interior da escola e com eles saem acompanhadas.

Ao sul da Escola investigada encontra-se quase encostada uma igreja, instalada em suntuoso prédio, e mais ao longe, descendo um pouco mais, está a sede do Conselho Comunitário, com uma pequena construção, um grande espaço livre e um “parquinho”³⁴, necessitando de uma reforma e manutenção, já que os aparelhos como: gangorra, balanço, escorregador etc. encontram-se em péssimas condições de uso. Isto importa salientar, uma vez

³³ Desconsiderando a Resolução nº 90/99, do Conselho Estadual de Educação – SC, em seu Capítulo II, Seção IV, art.17, que estabelece que “os portões de acesso a alunos das instituições de Educação Básica não poderão ser frontais a vias de trânsito rápido e/ou arteriais, preferencialmente”, o portão de acesso desta Escola fica localizado de frente para uma via rápida, mesmo havendo possibilidade de acesso pelos fundos da escola, numa rua de pouquíssimo movimento.

³⁴ Utilizo esta expressão como uma categoria empírica cunhada no interior da Escola e que tem sentido mais amplo, que extrapola a colocação de materiais e brinquedos. Desde 2001-1, está em processo de discussão a definição e construção de um “parquinho”, concebido com a participação de crianças e adultos. A 1ª reivindicação das crianças ao discutirem o Direito de Brincar foi justamente um “parquinho”.

que a escola carece de espaços adequados para as brincadeiras e recreação, e este “parquinho” acaba sendo a única alternativa para as crianças, principalmente nas aulas de educação física. Ao fundo, podemos observar a construção de uma obra pública que se debruça sobre uma parte do mangue: um Terminal Urbano concebido a partir de uma arquitetura contemporânea.

A oeste estão localizados os fundos da Escola, de onde podemos enxergar o Posto de Saúde Pública, separado desta por um muro e, mais atrás, um campo de futebol com um grande gramado verde e, um pouco mais ao lado, uma grande área verde com vegetação de mangue que ameniza o olhar sobre tantas construções. Devido a tais características, este espaço do mangue vem sendo reivindicado pela escola junto às instâncias competentes no sentido de ampliar o terreno e assim poder construir seus próprios espaços. É próximo deste local que está localizada uma Quadra de Esportes recém-reformada, e em um de seus muros encontram-se também pinturas realizadas pelas crianças maiores e inspiradas em Tarsila do Amaral, Henri Matisse e Lanzeelotti (artista local)³⁵.

Ao norte a escola faz limite com uma residência familiar que fica bem próxima ao seu muro, acarretando, em algumas ocasiões, reclamações por parte dos moradores sobre atitudes das crianças, como por exemplo, jogar objetos no terreno. Um pouco mais afastadas estão localizadas várias construções baixas que, na sua maioria, servem para pequenos estabelecimentos comerciais.

A fachada principal da escola, vista da rua, é determinada pelo prédio principal, que está disposto no terreno bem próximo à calçada. Seus traços arquitetônicos transmitem uma simbologia própria que logo nos levam a perceber que ali está um estabelecimento público de ensino. Um prédio tipo caixote, horizontal, cercado por muros, com muitas janelas ao alto do tipo “basculante” gradeadas, uma entrada principal ao centro, mastros para o hasteamento de

³⁵ Estas pinturas resultaram de um projeto desenvolvido pela professora de artes da Escola com o objetivo de proporcionar aos alunos maiores o conhecimento da vida e obra de artistas plásticos.

bandeiras (que as crianças costumam “transformar” em um brinquedo que desafia a capacidade muscular de subir e descer escorregando), pintado com cores claras e neutras.

Ao entrarmos na escola pela entrada principal passamos por um portão de ferro baixo que permanece sem trancas nem cadeados durante todo o dia. As crianças e os adultos podem passar por ele a qualquer hora sem impedimentos. Até hoje não houve nenhum incidente, fato que chama a atenção num contexto onde a violência escolar, reflexo também da violência fora da escola, é motivo de estudos e debates entre os vários setores da sociedade, particularmente entre os pesquisadores.

A planta arquitetônica da escola, apesar de não se relacionar com a infância, nem com a beleza natural que a cerca, prevê uma rampa que facilitaria a entrada de pessoas que precisam se locomover através de cadeiras de roda, mas o que na realidade encontramos na entrada principal é um desnível com um degrau bastante acentuado. Esta parece ser uma evidência de que, neste país, nem sempre o que é “prometido”, planejado, desenhado e documentado será respeitado no momento da construção, mesmo que isto represente um desrespeito perante a legislação pertinente.³⁶

Entre o muro da frente e o prédio principal existe um corredor com 52 metros de comprimento por quatro metros de largura, com piso de terra, onde podemos encontrar, rente ao muro e ocupando toda a sua extensão, uma floreira com algumas plantas. É neste pequeno espaço que as crianças costumam “jogar futebol” ou organizar brincadeiras que exijam um espaço maior para correr³⁷.

³⁶ Resolução nº 90/99, do Conselho Estadual de Educação – SC.

³⁷ É interessante observar que, em dezembro de 2002, a Escola resolveu colocar brita neste local, sem consultar as crianças.



Foto: Lúcio Flávio Giovanella

FOTO 1: FACHADA PRINCIPAL DA ESCOLA.



Foto: Lúcio Flávio Giovanella

FOTO 2: VISTA DO PORTÃO PRINCIPAL DA ESCOLA.



.Foto: Lúcio Flávio Giovanella

FOTO 3: CORREDOR LOCALIZADO ENTRE O MURO DA FRENTE E O PRÉDIO PRINCIPAL DA ESCOLA, LUGAR ONDE AS CRIANÇAS COSTUMAM “JOGAR FUTEBOL” OU ORGANIZAR BRINCADEIRAS QUE EXIJAM UM ESPAÇO MAIOR PARA CORRER.



Foto: Lúcio Flávio Giovanella

FOTO 4: OS MASTROS PARA O HASTEAMENTO DE BANDEIRAS, “TRANSFORMADOS” EM BRINQUEDO PELAS CRIANÇAS.

O hall de acesso, que muitas vezes se “transforma” em espaço de brincadeiras entre as crianças, atravessa o bloco principal e nos leva até uma área de circulação que dá acesso ao pátio interno da escola e às demais dependências. Aqui encontramos alguns vasos com plantas ornamentais e mais um portão de grade, alto, mas que também permanece aberto durante o funcionamento da escola. Na parede deste hall de entrada, no alto, está um mural onde são afixados cartazes e informativos sobre educação, saúde, datas comemorativas etc.

No bloco principal estão os espaços destinados a biblioteca, sala dos professores, sala da direção, secretaria, depósito para a merenda, cozinha, sanitários masculino e feminino, e uma sala de aula. Com o aumento da demanda de alunos, consequência do crescimento acelerado da região, associado à falta de construções escolares, a escola precisou adequar seus espaços e tempos com a justificativa de atender um número maior de crianças. Assim, a escola passou a atender os alunos em três turnos diários: das 7h30 às 11 horas, turno matutino; das 11 às 14h30 horas, turno intermediário; das 14h30 às 18 horas, turno vespertino; sem intervalo entre os turnos. Ou seja, as salas não são organizadas, nem limpas para receber o grupo seguinte; algumas professoras trabalham dois turnos consecutivos, sem intervalo; o tumulto e o barulho no pátio da escola, entre um turno e outro, são muito grandes, atrapalhando os trabalhos dos grupos nas salas de aula; existe uma redução no número de horas em que a criança permanece na escola, sem contar com a redução no tempo de recreio, que passou de 20 para 15 minutos em cada turno, diminuindo ainda mais o pouco tempo disponível que as crianças têm para lanche, ir ao banheiro e ainda “brincar”. A biblioteca foi desativada para ser transformada em sala de aula, e os livros, atualmente, encontram-se amontoados em prateleiras que foram colocadas na sala da direção, dificultando o acesso das crianças a eles. A sala da direção, por sua vez, passou a ser a sala dos professores, e a diretora

da escola não tem espaço próprio para trabalhar, dividindo um pequeno espaço com a secretária numa estreita sala. A antiga sala dos professores foi transformada num depósito.

A cozinha, onde são preparadas as três merendas diárias, fica em frente ao pátio coberto, tendo um guichê que se abre para as crianças pegarem suas merendas. Nestes momentos, as crianças se organizam em filas e, ao pegarem suas merendas, vão "disputar" um lugar para sentar às mesas que estão no pátio coberto, e aquelas que não conseguem um lugar à mesa acabam sentando-se em qualquer outro lugar do pátio, geralmente no chão. Conforme vão terminando suas refeições, levam os pratos, canecas e talheres de volta para a cozinha. Mas nem todos trazem lanche de casa ou comem a merenda. Existe ainda a opção de comprar o lanche em uma pequena cantina de madeira que, recentemente, passou a ser administrada pelos pais. Como já foi escrito, a Escola vem desenvolvendo um projeto amplo de veiculação dos direitos da criança junto às próprias crianças e entre tais direitos, além do "brincar", o "direito a uma boa alimentação" se destaca. Este fato influenciou na decisão tomada pela Escola de não permitir mais a venda, pela cantina, de frituras, salgadinhos, refrigerantes e outros alimentos que prejudiquem a saúde das crianças, antes mesmo de ser adotada pelo Estado uma lei que proíbe a venda deste tipo de alimentação nas escolas públicas. Mas, mesmo sendo oferecida a merenda diariamente, parece que o apelo do mercado ainda é muito forte, levando muitas crianças a comprar o seu lanche na cantina da escola.



Foto: Lúcio Flávio Giovanella

FOTO 5: GUICHÊ ONDE AS CRIANÇAS ORGANIZADAS EM FILA PEGAM SUAS MERENDAS.



Foto: Lúcio Flávio Giovanella

FOTO 6: PÁTIO COBERTO ONDE ESTÃO LOCALIZADAS AS MESAS USADAS PELAS CRIANÇAS PARA LANCHAR. MAIS AO FUNDO ESTÁ A CANTINA DA ESCOLA.



Foto: Lúcio Flávio Giovanella

FOTO 7: AS CRIANÇAS QUE NÃO CONSEGUEM UM LUGAR À MESA PARA LANCHAR ACABAM SENTANDO-SE EM QUALQUER OUTRO LUGAR DO PÁTIO.



Foto: Lúcio Flávio Giovanella

FOTO 8: CRIANÇAS LANCHANDO SENTADAS NO CHÃO DE CIMENTO.

Logo ao lado da cozinha encontram-se os banheiros, um para os “meninos”, e outro para as “meninas”, e aqui as instalações são adequadas para atender pessoas com necessidades especiais. Devido ao pouco espaço na escola, os banheiros também se transformaram em “depósitos” adaptados, onde objetos são guardados sobre as paredes que dividem os boxes sanitários, muitas vezes escurecendo o local. No dia-a-dia da escola, estes espaços também são utilizados brincadeiras entre as crianças, onde meninas se refugiam dos meninos, e vice-versa. É ali também que encontramos grupos de crianças em “rodinhas” rindo e conversando baixo, trocando “segredos”. Parece que este espaço muitas vezes se transforma num refúgio para as crianças onde a “vigilância” do adulto acaba sendo minimizada.

Temos ainda neste primeiro bloco uma sala de aula, onde atualmente funcionam, em turnos alternados, duas classes de alunos. Mais adiante, tratarei sobre as condições do espaço da sala de aula.

Paralelo a este bloco principal está o segundo bloco, onde ficam as salas de aula. Entre eles um corredor cimentado com três metros de largura, onde as crianças brincam, sentam-se no chão para lanchar ou apenas conversam. Amenizando um pouco a frieza do “acimentado”, estão dispostos no centro deste corredor alguns vasos com plantas ornamentais.

A passagem de um bloco para o outro se faz através de um pátio coberto, com dimensão aproximada de 89 m². Talvez este seja um dos “espaços” mais importantes da escola, pois é nele que muitos encontros, reuniões, “pate-papos”, festas, atividades, apresentações, brincadeiras e refeições acontecem. É neste espaço, também, que interagem pais e mães que vêm trazer ou buscar seus filhos, mesmo não sendo este um espaço convidativo para estar. Os murais na parede, dispostos na altura das crianças, que poderiam enriquecer a imagem deste local, acabam tomados de cartazes feitos pelos alunos em sala de aula (geralmente com temas que giram em torno de datas comemorativas) e que muito pouco têm de significativo para o “grupo social”. As mesas e os bancos que ali existem são

adequados para realizar as refeições, mas não propiciam outras interações, como jogos em grupos pequenos, conversas etc. Mesmo assim, com todas as suas carências, diria que este espaço representa “a vida” desta escola, já que ali muitas relações se estabelecem.

Passando, então, pelo pátio coberto, chegamos ao corredor que leva às salas de aula do segundo bloco. Este também é utilizado pelas crianças para brincar e conversar. Nas trocas de turnos isto não é possível, o corredor fica literalmente ocupado por um grande número de crianças entrando e saindo das salas, empurrando os colegas, correndo, puxando suas mochilas; pais que esperam seus filhos saírem da sala ou que os trazem pelas mãos para “entregá-los” às suas professoras; conversas na porta da sala de aula entre pais e professoras, enfim, momentos rápidos, mas de muita movimentação e tensão. Nas paredes, pintadas de uma cor "quase-cinza" e "quase-branco", existem murais na altura das crianças onde ficam expostos cartazes, textos, desenhos e outros trabalhos.

As salas de aula, que nesse bloco são em número de quatro, são todas do mesmo tamanho e seguem um padrão de organização parecido. Na frente, um grande quadro negro e uma mesa para a professora. Na parte de trás, um ou dois armários, onde ficam guardados os materiais utilizados pelas três turmas que ocupam a sala de aula: folhas em branco, livros de literatura, livros didáticos, cartolinas, pastas etc. Tomando todo o espaço central da sala de aula, estão as carteiras e cadeiras individuais utilizadas pelas crianças, e que, geralmente, encontram-se em bom estado e enfileiradas uma atrás da outra. Segundo a Escola, isto é devido à falta de espaço físico. Fixados nas paredes ou na porta de entrada estão os trabalhos das crianças, do dia ou da semana, muitos ainda baseados em desenhos padronizados trazidos pelos adultos, e alguma decoração feita pela própria professora. Todas estas imagens levam a crer que as produções realizadas pelas próprias crianças parecem ainda não serem valorizadas pelos adultos como deveriam. Nos intervalos do “recreio”, quando as crianças saem das salas

para lanche, as portas permanecem trancadas, e não é permitido que as crianças circulem ou estejam em suas salas, se assim o desejarem.

De frente para estas salas está sendo erguido um outro bloco de construção, uma ampliação da escola, construção esta que vem desrespeitando, entre muitas normas e princípios, as normas de atendimento às pessoas portadoras de deficiências, e que não segue o projeto inicial que previa uma construção de apenas um pavimento³⁸. A construção de dois pavimentos acaba atrapalhando a iluminação natural das salas já existentes. Além disso, com a construção deste bloco as crianças acabaram perdendo mais um pouco do limitado espaço externo que esta unidade escolar possibilita para que as crianças possam brincar. A construção deste novo bloco não resolverá o problema atual de falta de vagas nesta escola, evidenciando o fato de ainda convivermos com a falta de planejamento adequado, por parte do poder público, nas políticas de expansão do número de vagas.

A realidade aqui exposta retrata o que a pesquisa desenvolvida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE já denunciava em setembro de 2001: a debilidade da política oficial de expansão e de manutenção de prédios escolares. Entendendo a qualidade da aprendizagem como um indicador de respeito ao direito à educação, a CNTE buscou, através desta pesquisa, denunciar a perversidade produzida pela realidade escolar brasileira - muitas vezes ignorada pela política educacional vigente - , propor alternativas de superação desta realidade e exigir dos órgãos oficiais competentes o cumprimento da legislação e o respeito ao direito à educação de qualidade.

Entre outros fatores que interferem na qualidade da educação, a CNTE aponta as condições de infra-estrutura das escolas como fator que interfere na aprendizagem e no

³⁸ Graças a mais um movimento de resistência da Escola, foi enviada à SEE/SC, em novembro de 2002, um “Abaixo-Assinado” escrito e assinado pelos professores desta Escola depois que eles realizaram uma avaliação da obra, onde foram constatadas falhas na construção que ofereciam perigo às crianças, alunos e alunas da Escola. Tal documento pedia soluções urgentes, antes que o prédio fosse liberado para o uso. O governo atendeu parte das reivindicações, as outras foram consideradas impossíveis de serem solucionadas.

desempenho dos alunos e alunas. Os dados da pesquisa mostram que as condições de infraestrutura das escolas particulares são melhores do que as de escola pública, e que se tornam ainda mais precárias em escolas municipais e da zona rural. Estes dados parecem justificar a precariedade da infra-estrutura que se apresenta na Escola do Porto, posto que esta é uma escola pública, localizada num bairro mais afastado do centro da cidade, que até há bem pouco tempo mantinha características de zona rural e que atende crianças, na sua maioria, vindas de famílias das classes mais pobres da população. A história desta Escola mostra o modo como os governantes deste Estado, em particular, vêm tratando o trabalhador e a criança no seu direito a uma educação de qualidade. Além disso, o pouco espaço do terreno onde foi construído o prédio da escola acabou acarretando problemas como: barulho constante provocado pelo tráfego intenso na rodovia em frente à escola, e a perda de iluminação e insolação nas salas de aulas já existentes, decorrente da obra de ampliação citada. Estes fatores são apontados pelo Relatório da pesquisa da CNTE como interferentes na própria aprendizagem das crianças.

Um dos problemas mais gritantes desta escola diz respeito ao pouco espaço físico destinado às crianças, de modo que possam se realizarem como ser humano. Sendo uma escola que atende crianças do “pré-escolar”(duas turmas) e do Ensino Fundamental, portanto em idades que variam entre cinco e quatorze anos, o local destinado ao brincar é extremamente reduzido e empobrecido em todos os sentidos, tanto no que diz respeito a equipamentos e materiais lúdicos, quanto aos espaços sociais e culturais. A escola parece isolada em si mesma. Localizada num dos lugares mais cobiçados do País pelo alto Índice de Qualidade de Vida, a Escola ignora o espaço social e cultural no qual está inserida. Não existe nem um “parquinho”, e assim sendo, as crianças vão construindo e adaptando espaços para suas brincadeiras. Os espaços físicos internos obedecem a um padrão universal que, além de não estarem organizados de forma adequada ao atendimento de crianças - que brincam e

precisam de um espaço adequado que estimule o seu desenvolvimento físico e cognitivo, com as especificidades necessárias a esta faixa etária -, ainda permanecem com características que privilegiam o controle e a homogeneização. Um espaço que não respeita os direitos das crianças não nos permite identificá-lo como um espaço de infância.

Mas, apesar de conviverem diariamente nestes espaços e sob tempos tão constrangedores, que limitam os movimentos e as interações, que não estimulam a criatividade e a brincadeira, as crianças da Escola investigada demonstram uma alegria contagiante. Mostram disponibilidade para participar das atividades propostas pelos adultos, principalmente daquelas em que vislumbram algum sentido, e mesmo que brigas e conflitos aconteçam no cotidiano da escola, a afetividade é uma das características mais visíveis.³⁹

Mas esta Escola não se apresenta desta forma por acaso. Como qualquer instituição social, ela está inserida no contexto histórico e traduz as lutas políticas, econômicas e sociais travadas até o momento. Porém, é uma história marcada pelo descaso dos dirigentes com o desenvolvimento de políticas que garantam uma educação pública de qualidade para a maioria da população. Como bem alerta Marli Auras em sua tese de doutorado:

Os dilemas da questão educacional brasileira e catarinense, em particular, são expressões do descompromisso do Estado (sociedade política) com a formulação e realização de diretrizes políticas voltadas para a melhoria da condição de vida do conjunto da população. O aparelho governamental tem sido um seguro locus para a formulação e a defesa de projetos de desenvolvimento econômico excludentes que, utilizando-se largamente de recursos públicos, têm beneficiado uma minoria. Entre nós, a modernidade, definida por interesses patrimonialistas incrustados no aparelho governamental, tem sido marginalizadora. A deseducação promovida pelo Estado é fundamental para a reprodução dos interesses do conservadorismo econômico-político. (1991, p. 380).

A realidade relatada anteriormente, mesmo retratando a situação de uma unidade escolar específica, pode ser analisada como uma realidade que atinge grande parte, se não a

³⁹ Uma caracterização mais legítima destas crianças se encontra no Capítulo 4.

maioria, das escolas públicas brasileiras. Resultado de um modelo de desenvolvimento econômico, político e social adotado neste país, com o intuito de garantir o poder das elites dirigentes, que se expressa na precariedade do sistema de ensino oficial. Ainda vivemos em uma sociedade na qual crianças e jovens dos setores mais pobres da população utilizam-se de instituições escolares que não respeitam seus filhos como sujeitos que têm o direito de freqüentar escolas agradáveis, bonitas, limpas, com professores bem-formados e bem-pagos, e que lhes garantam uma formação mais crítica da realidade. Que, afinal, promova a sua emancipação política e social.

3.2 – ERA UMA VEZ UMA ESCOLA...

Mesmo que uma unidade escolar esteja vinculada ao sistema de ensino de um país, Estado ou município, apresenta singularidades que são próprias do seu funcionamento, resultado das relações e praticas que se realizam no seu interior e das relação que estabelece com a comunidade na qual está inserida. Estas singularidades vão se constituindo no decorrer da história e precisam ser apreendidas.

Assim, a Escola aqui referida faz parte do Sistema Público de Ensino do Estado de Santa Catarina que, vinculado ao sistema Nacional de Ensino do Brasil, apresenta características que são próprias desta unidade. Para compreender o contexto escolar, é preciso mergulhar na história, particularmente na história desta unidade, desde a sua fundação até os dias atuais. O intuito desta retrospectiva é justamente poder perceber como esta Escola surgiu e foi se constituindo, num processo de lutas por direitos. Talvez assim possamos entender por

que hoje seus tempos, espaços e praticas ainda não permitem que a vejamos como tempo e espaço da infância e, assim, poder vislumbrar possibilidades de mudanças nesta direção.

A história aqui relatada é resultado da coleta de testemunhos orais de profissionais que trabalham nesta Escola. Isto adquire maior relevância, posto que tanto a Escola quanto os órgãos públicos responsáveis possuem poucos e precários registros sobre ela. Isto parece ser uma postura comum em nosso país: a de não valorizar a memória da escola. Como nos alerta Escolano (1997), as vantagens de buscar na memória da escola elementos que nos ajudem a compreender a sua atual organização nos permitem visualizá-la como fruto de um processo histórico construído socialmente pela humanidade e que, como tal, pode ser questionada e modificada.

Conforme depoimentos recolhidos pelos profissionais desta Escola junto aos moradores da comunidade⁴⁰, a sua fundação aconteceu por volta do ano de 1929 e funcionava numa residência unifamiliar, alugada, pertencente a um morador local. Funcionou como *escola isolada* até 1984, quando então foi transformada em *escola reunida*⁴¹. Durante todo este período, a escola foi transferida de local diversas vezes, mas sempre funcionando em casas alugadas pelos vários governos, com instalações bastante precárias. O depoimento seguinte, de uma professora que leciona na escola desde 1978 e que durante um longo período ficou como “responsável”, assumindo inclusive a direção durante o ano de 1998, lembra esta situação:

⁴⁰ Estes depoimentos foram recolhidos pelos profissionais da Escola para elaborar um documento (que se resumiu a uma página), exigido pela Secretaria de Educação do Estado, contando um pouco sobre a história desta unidade.

⁴¹ Conforme Decreto N. SE – 26-09-63/712, que aprovava regulamento do ensino primário de Santa Catarina, estas designações se referiam a estabelecimentos de ensino primário assim caracterizados: Escola Isolada (E. I.),

Era uma casa assim, coitada, caindo aos pedaços... No verão, no começo do ano quando a gente retomava as aulas, era cheio de cobras! Tinha época, assim, que a gente tinha que entrar na sala, principalmente no mês de março, que é cheio das bichinhas alvoroçadas por aí, a gente entrava e primeiro ia olhar em baixo de todas as carteiras pra ver se não tinha cobra, olhava tudo ao redor e aí dizia: “Criançada, pode entrar!” Isso foi mais ou menos em 1978.

(Professora)

Esta foi, e continua sendo, a realidade da escola pública em todo o território brasileiro. Sem prédios próprios, muitas escolas ainda funcionam em prédios alugados, em condições adversas e geralmente são adaptados para atender a demanda existente e assim poder afirmar que o acesso de todas as crianças está “garantido”.

Conforme Rita de Cássia P. Gonçalves (1996), a fixação do lugar da escola aconteceu concomitante à institucionalização da educação como tarefa do Estado, à divisão técnica do trabalho e à especialização das funções. Conforme esta autora, mesmo que esta tendência da fixação de um lugar para o ensino tenha trazido a concepção de “um lugar com natureza própria”, isto não garantiu a construção de espaços próprios para a finalidade escolar, e ainda hoje encontramos adaptações de espaços destinados ao ensino em prédios que não são construídos para este fim.

No Brasil, segundo Rosemari Gonçalves (2000, p 14), “a propagação da escolarização foi sendo delineada para atender essencialmente às necessidades postas pelo seu projeto civilizatório, no qual cabia somente uma educação elitista e excludente, mantenedora da hierarquia social.” Assim, para uma pequena minoria a elite do País reservou uma instrução que ia além das primeiras letras, enquanto para a maioria da população a instrução não passava deste patamar. A elite garantia para si a participação no exercício governamental, enquanto para a maioria da população a instrução visava a civilizá-los de modo que a

quando possuía uma turma de alunos entregue a um só docente, e Escola Reunida (E. R.), quando havia quatro turmas de alunos e número correspondente de professores.

sociedade brasileira “apresentasse costumes moderados, na qual a tranquilidade pública se instalaria pelo equilíbrio e sobriedade, contribuindo para a manutenção da ordem em constituição.” (ibidem, p.14)

Em Santa Catarina o processo não foi diferente. A propagação do ensino público seguiu os mesmos moldes nacionais, de modo a garantir a manutenção da elite no poder e proporcionar aspectos de civilidade à população, sem necessariamente se pautar numa preocupação com a universalização da instrução. As primeiras iniciativas de implantação do ensino público no Estado aconteceram nas últimas décadas do século XVIII, mas foram ganhar expressividade no século seguinte, nos primeiros anos pós-Independência (ibidem, p. 40-41).

É interessante observar que as primeiras orientações sobre as condições que um espaço escolar deveria reunir pautaram-se em parâmetros higienistas e datam dessa mesma época. Santa Catarina seguiu tais padrões e, conforme Rita de Cássia Gonçalves (1996), é nas resoluções de ensino do ano de 1851 que aparecem orientações referentes à limpeza e arrumação da sala, bem como comportamento dos professores. Em 1868 já constavam indicações de que seriam construídas instalações próprias para as escolas primárias e que, enquanto isto não acontecesse, as escolas deveriam funcionar em casas alugadas. Estas, por sua vez, já eram apontadas em relatórios oficiais como inadequadas e que representavam risco à saúde dos alunos. No início do século XX, as determinações quanto à organização dos espaços escolares avançaram, chegando a indicar o que deveria haver em cada escola e sugerindo que deveriam ser agrupados em um único prédio, como um grupo escolar. Diante disto, em 1910, o Regulamento da Instrução Pública incluiu em suas determinações a compra de terrenos para construções de escolas (p. 46).

Mesmo com estes avanços legais, Santa Catarina no início do século XX ainda apresentava um sistema educacional desorganizado, com escolas funcionando em prédios inadequados e em condições físicas precárias.

As escolas continuavam funcionando em casas alugadas, adaptadas para o ensino, sem um programa arquitetônico que levasse em conta as necessidades que os próprios administradores levantavam. A matrícula continuava crescendo e, em 1909, existiam no Estado 177 escolas. Mas a preocupação de construir prédios próprios para o ensino, revelada pelos relatórios como problema crucial do ensino catarinense, só ganhou corpo a partir de 1911, no governo de Vidal Ramos, que incorpora na sua reforma a construção de prédios próprios para os grupos escolares. (GONÇALVES, R. C. 1996, p. 62).

A modernização do ensino público primário em Santa Catarina, realizada pelas oligarquias dirigentes deste Estado, seguiu o modelo educacional republicano paulista, pautado nos ensinamentos de Froebel e Pestalozzi, e teve a sua frente o professor paulista Orestes de Oliveira Guimarães, que dirigiu e orientou tecnicamente a reforma desenvolvida a partir de 1911. Deste modo, Paulo de Nóbrega afirma que:

A racionalidade da reforma catarinense será assim semelhante à do ensino paulista: reunião de escolas primárias preexistentes nos núcleos urbanos dos municípios em novo prédio, os Grupos Escolares, divididos em seções masculina e feminina, com a seriação de conteúdos, homogeneização dos alunos por idade e desenvolvimento escolar, generalização do ensino simultâneo, adoção do chamado “ensino intuitivo” com ênfase para a percepção sensorial como instrumento de conhecimento, segundo as concepções de Froebel e Pestalozzi. Ensino “lento, variado e recapitulativo”. (NÓBREGA, 2000, p. 122).

Entretanto, na realidade, os investimentos públicos se deram prioritariamente na capital, mais especificamente no núcleo urbano, próximo à sede dos poderes executivo, legislativo e judiciário, à sede da Igreja e também das famílias mais abastadas do Estado, privilegiando o atendimento dos alunos provenientes destas famílias (ibidem, p.123).

É neste contexto histórico, então, que a Escola investigada inicia sua trajetória. Diante do aqui exposto, é possível entender as características e condições de funcionamento desta escola em meados do século XX. Mas o que torna esta história até certo ponto revoltante é perceber que as autoridades locais nada fizeram, até 1980, para reverter esta situação, na qual crianças e adultos encontravam-se em espaços físicos precários, sem água encanada, precárias condições de higiene, sem luz elétrica, prejudicando a saúde das crianças e professores e sem o mínimo apoio dos órgãos responsáveis pelo ensino público em Santa Catarina. Foram quarenta anos de funcionamento em situação precária, sem um prédio próprio, enfim, quarenta anos de desrespeito às crianças atendidas por aquela Escola. As mudanças que ocorreram depois foram decorrentes de muita luta por parte da comunidade pelos seus direitos civis. Tal desrespeito fica evidente em outro trecho do depoimento da professora citada anteriormente.

A merenda era assim: o Estado nos mandava avisar que tinha merenda, e a gente tinha que buscar. E a gente ia com uns sacolões, arrumava umas sacolas bem grandes, e eu ia com a outra professora lá em Capoeiras... A gente ia, pegava toda essa merenda, que às vezes assim [...] que era uma festa quando agente ganhava frango, a gente carregava tudo isso escondido dentro de duas ou três sacolas bem fechadas, porque se o motorista do ônibus de Capoeiras descobrisse que a gente estava levando frango, descongelando, escorrendo aquela água dentro do ônibus, ele não deixava.[...] Quando chegava na escola começava um outro drama, a gente tinha que fazer a merenda. A gente tinha que dar aula, a gente tinha que limpar a escola, que nós também éramos serventes, e a gente tinha que preparar a merenda com a colaboração dos alunos. Então a gente chegava cedo, acendia o fogão de lenha, botava o panelão lá no fogão, botava a água esquentando, preparava tudo e deixava lá. Voltava pra dentro da sala de aula e ia dar aula. Aquele aluno que era mais rápido, aquele que tinha menos dificuldade e era maiorzinho, de vez em quando ia lá dar uma olhada na panela... “Mexe um pouco pra não grudar! Vê se está pronto! Olha o fogo, vê se precisa botar mais lenha!” Todo aquele ritual pra merenda estar cozida às dez horas. E aí a gente servia, junto com as crianças a gente lavava a louça, guardava tudo... porque o recreio era trinta minutos. Então dava, era tudo controladinho! Quando terminava o recreio, a gente estava terminando de limpar tudo, guardava e voltava.

(Professora)

Durante estes quarenta anos, a escola funcionou como Escola Isolada e, portanto, reunia crianças de 1^a a 4^a séries que muitas vezes eram agrupadas em duas turmas multisseriadas: 1^a e 2^a séries numa turma; 3^a e 4^a séries noutra, funcionando em períodos alternados. Nesta Escola eram as próprias professoras que se encarregavam da administração, da limpeza e do ensino na escola, pois a Escola com menos de cem alunos não tinha direito a merendeira, professores de Educação Física e de Artes, nem funcionários para limpeza e serviços de administração. Alheia a todas as “inovações” que foram acontecendo no decorrer da história educacional brasileira, caracterizadas por diversos movimentos, entre eles destaca-se o escolanovista, que agitou o debate de idéias ativistas e emancipatórias e provocou mudanças no sistema de ensino⁴², a Escola aqui pesquisada permaneceu funcionando nos mesmos moldes do início do século, pautado no “ensino lento, variado e recapitulativo”.

Foi somente em 1980 que a escola construiu o seu espaço próprio para funcionamento, após muita luta e reivindicação dos trabalhadores da escola e da comunidade junto ao poder público. O movimento para a aquisição de um espaço próprio foi iniciado pela professora responsável pela escola na época, que, mesmo “temendo represálias por parte do poder público”, encontrou formas de lutar pelo direito que tinham aquelas crianças, profissionais e comunidade em poder desfrutar de uma escola que atendesse às necessidades mínimas daquela população.

Aí eu comecei uma campanha para sair de lá. Na época eu fiz uns movimentos... Eu passei um bom tempo assim... sem que... não queria que ninguém soubesse que fui eu, até com medo de represálias mesmo. Mas hoje eu não tenho nada a temer! Na época, como eu era recém-ingressante, isso tudo pesava. Então botava cartas no jornal, pressionei de todos os lados possíveis, fiz abaixo-assinado com os pais... A gente tinha muitos pais do lado da gente, era uma comunidade muito unida. Então, eu consegui cativar o pessoal, trazer todo mundo... “A gente tem que fazer alguma coisa! Não é

⁴² Para um aprofundamento sobre as reformas educacionais acontecidas no decorrer da história catarinense, consultar AURAS (1991); GONÇALVES, R. C. (1996); NÓBREGA (2000) e GONÇALVES (2000).

possível a gente ficar aqui, numa casa caindo aos pedaços. O governo não aumenta o aluguel, por outro lado o proprietário acha que não deve fazer reforma nenhuma. Vamos fazer alguma coisa! Vamos dar um jeito!” E eu falei com uma senhora, que mora aqui na Fazenda do Rio Tavares, e ela disse: “Olha, se vocês conseguirem que o Estado compre o terreno, a gente vende uma parte desse terreno pra construir a escola.” Aí fui correr atrás, entreguei uns abaixo-assinados na comunidade, as mães corriam pra mim, iam em todas as casas onde tinha criança com seis anos, e todo mundo assinava o abaixo-assinado, pois seria um provável aluno. E aí [...], nós conseguimos que o Estado repassasse uma verba para a prefeitura e comprasse o terreno onde está a atual escola. Depois disso, nós conseguimos que eles construíssem um prédio pré-moldado.

(Professora)

Esta longa citação, porém importante, mostra bem o modo como o poder público trata as necessidades básicas das comunidades que vivem nas periferias das cidades. Este fato vem corroborar a constatação de Gonçalves (2000) sobre a propagação do ensino público no Estado, que seguiu os mesmos moldes nacionais, de modo a garantir a manutenção da elite no poder e proporcionar aspectos de civilidade à população, sem necessariamente se pautar numa preocupação com a universalização da instrução.

Este primeiro prédio, pré-moldado, construído no início dos anos 80, possuía duas salas de aula, o que possibilitava a separação das turmas em quatro séries distintas: duas num turno, duas em outro. Os professores, junto com os pais, construíram, através de um mutirão, mais uma sala de aula e outro banheiro, pois o existente, construído pelo Estado, ficava muito próximo à cozinha e trazia problemas com mau cheiro. O antigo banheiro foi transformado em uma pequena biblioteca.

Nesta época, a escola passou a contar com quatro professoras, e com o aumento no número de alunos as dificuldades com a manutenção da escola e a preparação da merenda também aumentaram. Como a escola ainda não contava com o número mínimo de alunos exigido pelo Estado para que esta pudesse ser contemplada com uma merendeira e pessoal de apoio (limpeza), a escola fez mais um apelo junto aos pais: contrataria uma pessoa da comunidade, mãe de aluno, e os pais pagariam por mês uma taxa, conforme a possibilidade de

cada família, para pagar um salário desta pessoa. Ela ficava responsável pela preparação da merenda e limpeza da escola, retirando das professoras tais funções.

O terreno onde foram construídas as salas é mais baixo que a rua e precisou ser aterrado. Mas este aterro se limitou à área construída, sobrando ao redor um espaço com mato, árvores e uma vala por onde escoavam as águas das chuvas que vinham do morro. Evidentemente, este era o espaço utilizado pelas crianças no “tempo livre”, e conforme depoimento da professora elas gostavam muito.

As crianças brincavam ali. Eles adoravam!!! Era um sufoco na hora do recreio, a gente ficava na rua com eles porque tinha que a toda hora dizer: “Sai daí, menino! Tu vais cair, tu vais te machucar!” E eles arrumavam sempre um jeito... Tinha umas goiabeiras que ficavam carregadas de goiabas! Não tinha jeito! As goiabeiras estavam na beirada da vala, e eles subiam nos galhos, se penduravam e quase caíam dentro daquela vala! Mas era um tempo maravilhoso!

(Professora)

Em meados de 1984, a escola passou de Escola Isolada a Escola Reunida, também fruto de muita movimentação e luta por parte dos docentes e da comunidade. Este foi um passo importante na história da escola, posto que, na hierarquia do Sistema Estadual de Ensino, a Escola Isolada era a última a receber qualquer benefício, pois era a que tinha menos alunos e, então, a que “menos necessitava” de materiais e profissionais. Esta mudança trouxe vantagens para Esta escola, que passou a contar com o envio de mais materiais e profissionais de apoio.

Sob tal política, em pouco tempo o prédio começou a se deteriorar. Por dentro era revestido de compensado, e por fora as paredes eram feitas com placas de cimento amianto. A empresa que forneceu o material faliu, e não havia quem fornecesse placas para repor aquelas que iam quebrando, e as paredes começaram a ficar, então, com muitos buracos. Conforme depoimento da professora, o prédio pré-moldado foi construído em caráter “provisório” e

deveria permanecer por apenas três anos. Passado esse período e vendo que as autoridades não tomavam providências, mais um movimento de pressão reivindicatória foi iniciado junto à Secretaria da Educação e Desporto do Estado, na tentativa de sensibilizar as autoridades públicas para a necessidade de construir um outro prédio para a escola. Foram mais de dez anos entre idas e vindas aos órgãos competentes até conseguir a construção do atual prédio da escola. Este processo foi dificultado por problemas político-partidários, e apenas com a troca do governo é que tal processo tomou as iniciativas necessárias para a construção, contando ainda com a ajuda de um funcionário da Secretaria da Educação e Desporto. Entretanto, da parte dos órgãos competentes foi exigido da direção uma condição para que fosse construída a escola: a diretora se responsabilizaria em arrumar um espaço onde os alunos pudessem continuar freqüentando as aulas durante o período de construção, caso contrário, o prédio não seria construído. Tinha início mais uma “batalha”: a direção da escola convocou os pais e a comunidade em geral para discutir e tentar solucionar o problema. Ficou decidido que a escola passaria a funcionar no Conselho Comunitário do bairro, que ficava próximo à escola. Era o início de mais um mutirão, já que as autoridades competentes não forneceram o material, nem a mão-de-obra necessária para realizar as adequações para o funcionamento da Escola no Conselho Comunitário. Deste modo, a comunidade e os pais se mobilizaram para transferir a escola de local, desmontando o prédio existente e reconstruindo-o no novo espaço destinado ao funcionamento da escola. Para tanto, a APP (Associação de Pais e Professores) comprou um pouco do material de construção, a escola recebeu doações de pais e do comércio local, a mão-de-obra era constituída pelos próprios pais dos alunos, e desta forma, a escola passou a funcionar no Conselho Comunitário.



FOTO 9: VISTA AÉREA DO PRIMEIRO PRÉDIO DA ESCOLA, CONSTRUÍDO NO INÍCIO DOS ANOS 80.



FOTO 10: DETERIORAÇÃO DO PRÉDIO, CONSEQUÊNCIA DA BAIXA QUALIDADE DO MATERIAL UTILIZADO PARA A SUA CONSTRUÇÃO.

Neste espaço adaptado a organização das turmas ficou assim: no salão do Conselho, dividindo o mesmo espaço físico, ficaram duas turmas: uma da pré-escola e uma outra, da qual não se tem recordação, mas que era uma das de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental; nas duas salas construídas pelos pais, fora do salão do Conselho, ficavam mais duas turmas; no vestiário do “Bangu”, time de futebol da comunidade, funcionava outra turma. Nesta época a escola já atendia quase 200 alunos, tendo oito professores, uma merendeira, duas serventes e a direção.

Durante o período de construção do novo prédio, no ano de 1997, a direção da escola entrou com um processo junto à Secretaria de Educação e Desporto para transformar a escola em Escola Básica. Assim, quando o prédio ficou pronto, em dezembro de 1998, a escola já respondia pelo nome de Escola Básica e, gradativamente, foram sendo implantadas as turmas de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental.

Quando o novo prédio ficou pronto e foi inaugurado, já se sabia que a escola enfrentaria problemas relacionados à falta de vagas para atender à demanda de matrículas existentes no ano seguinte, pois o terceiro bloco de salas de aula, previsto no projeto arquitetônico, não havia sido construído. Assim, mesmo contando com novas instalações para o seu funcionamento, a escola precisou fazer adaptações no uso do tempo e do espaço para tentar atender a uma demanda de alunos crescente.

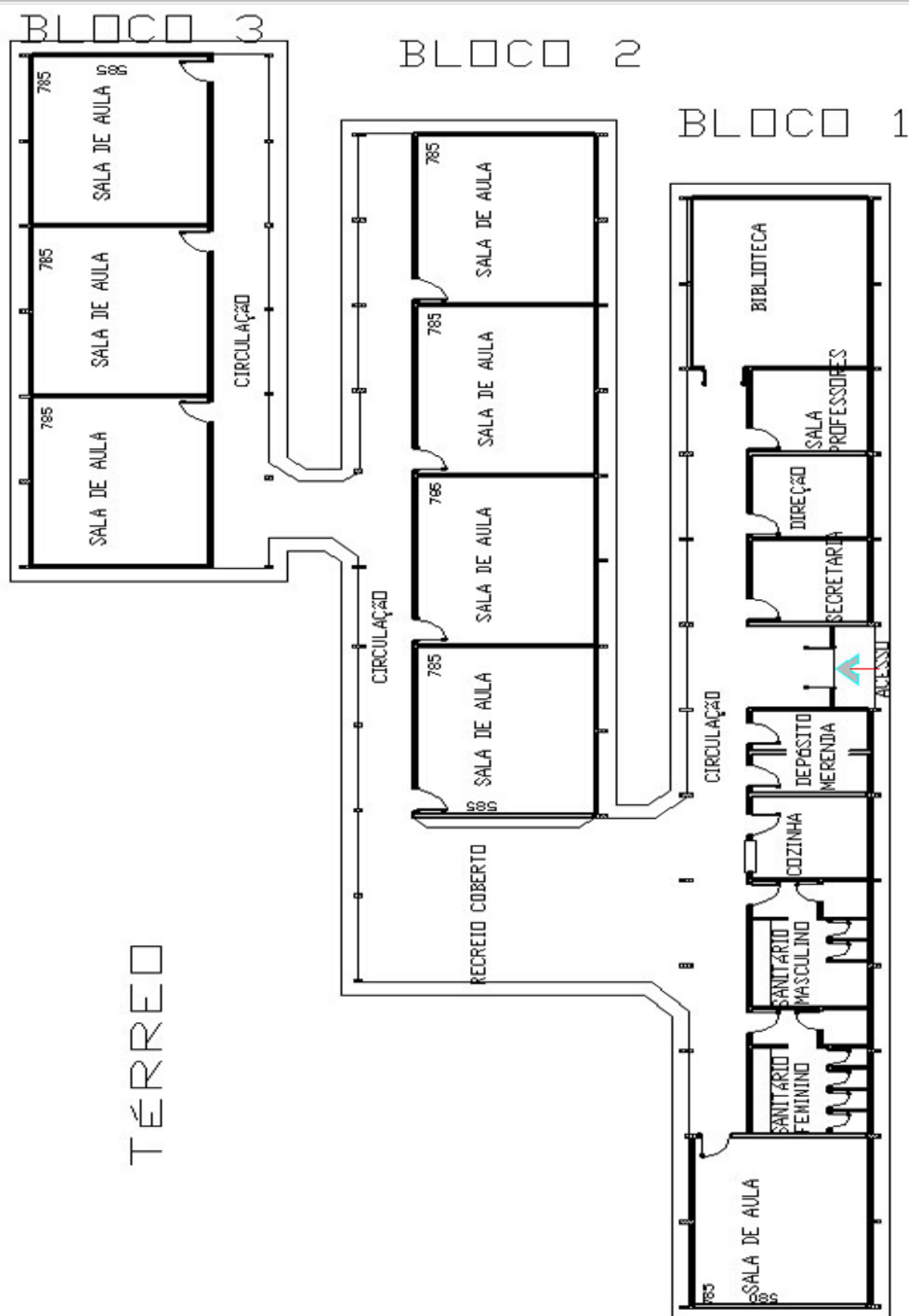


FIGURA 1: PLANTA BAIXA ORIGINAL DA ESCOLA, CONTENDO O 3º BLOCO QUE DEVERIA SER CONSTRUÍDO MAIS TARDE.

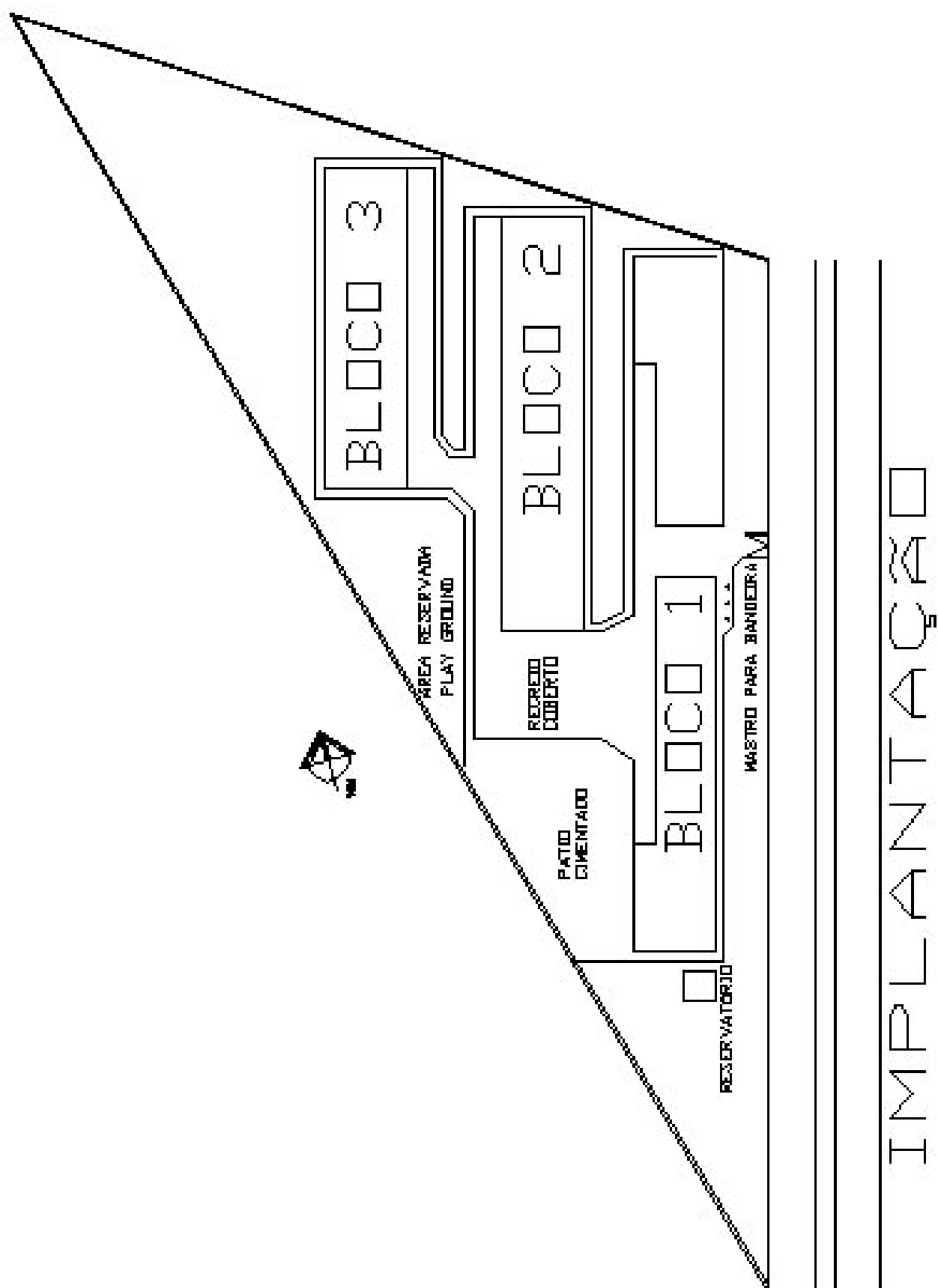


FIGURA 2: IMPLANTAÇÃO DO PRÉDIO DA ESCOLA NO TERRENO.

A construção deste novo prédio trouxe ganhos importantes para a escola, pois agora ela passaria a funcionar num prédio próprio, com instalações que, mesmo não podendo ser consideradas como “ideais”, nem de perto se assemelhavam à precariedade das instalações anteriores. Mas também acarretou em perdas importantes, como a diminuição de áreas livres para que as crianças pudessem circular e brincar sem restrições. Aquela área verde, citada anteriormente, com árvores e espaços livres por onde antes as crianças brincavam livremente, já não existe mais. O espaço para as brincadeiras e lazer ficou extremamente restrito, sem áreas verdes, sem equipamentos e materiais lúdicos, sendo na maior parte cimentado.

A ocupação de um espaço próprio e a construção de um prédio escolar projetado para tal fim só foram possíveis depois de quase setenta anos de funcionamento, já no finalzinho do século XX. Não por uma preocupação do Estado em oferecer uma educação de qualidade, voltada aos interesses da maioria da população, mas sim pela luta de uma comunidade da periferia de Florianópolis, que acreditou na importância e no direito que tinham em garantir o direito a uma educação pública para suas crianças.

O primeiro ano de funcionamento da escola no novo prédio, em 1999, coincidiu com a troca de governo e de partido político no Estado, e por este motivo a diretora da escola, que se manteve como responsável durante vinte anos, foi afastada do cargo de direção, retornando para a sala de aula. Em seu lugar tomou posse uma outra professora, vinda de outra região e escola, nomeada pela 1ª Coordenadoria Regional de Educação - CRE, que alegou a falta, na escola, de profissionais devidamente habilitados (curso superior) que pudessem assumir e exercer o cargo de direção. Tal intervenção de caráter autoritário provocou, num primeiro momento, revoltas, mágoas e insatisfação por parte da comunidade, dos pais, do corpo docente da escola e das próprias crianças, pois esta nova profissional que estava chegando não era conhecida por eles. Conforme depoimento da diretora nomeada, assumir a direção desta escola nestas condições era para ela um “desafio”, pois “não estava inserida naquele

contexto”. Houve resistência por parte de todos, e o primeiro ano, segundo ela, representou um tempo de “adaptações” e “conquista da confiança” do grupo escolar.

Eu vim pra cá como um desafio, porque uma escola nova, numa comunidade que eu não estou inserida... Então é todo um processo de conquista, de trabalho... E tu não conheceres ninguém... tu és um estrangeiro na situação. [...] Esse primeiro ano se configurou assim, de se conhecer. Eu vejo este primeiro ano como de contato com a escola, de conhecer a comunidade, de conhecer os professores, de conhecer o trabalho da antiga diretora, que já era um trabalho de longo tempo.[...] Então esse primeiro ano foi aquela coisa de conquistar espaço. No primeiro contato que a gente teve com a diretoria da APP... No começo eles ficaram assim, porque ficaram muito tempo com a outra diretora e eles já estavam acostumados com o jeito dela, e com a maneira como ela trabalhava; e confiavam nela! Aí uma pessoa chegando, uma pessoa que eles não conheciam, né! Mas de qualquer maneira, eles me receberam muito bem, no sentido de que eles iriam me ajudar, que não iriam virar as costas pra APP e nem pra escola em função de uma outra pessoa ter vindo ocupar o cargo. Eu considerei muito importante esse voto de confiança que eles me deram, mesmo não sendo a pessoa que eles queriam que continuasse aqui [...] Nos anos posteriores já foi mais fácil, em função de que a gente já tinha um espaço... Foi se abrindo um espaço dentro da comunidade, foi se ganhando credibilidade, confiança dos pais em relação ao trabalho que se desenvolve.

(Diretora)

Nos últimos anos, com a vinda de muitas famílias de outras cidades e Estados, que acabaram se estabelecendo na comunidade ao redor da escola, o número de matrículas aumentou de forma vertiginosa, e em 1999 a escola já atendia 440 crianças, distribuídas em turmas que iam do pré-escolar até a 7^a série do Ensino Fundamental. Mas o aumento no número de matrículas não veio acompanhado de políticas de apoio, nem da expansão do espaço físico necessário para receber tantos alunos. Assim foi que, no ano de 2000, atendendo 572 crianças e com um número de salas insuficiente para atender a esta demanda reprimida, a direção decidiu rever o tempo e o espaço escolares, implantando o “turno intermediário”, com a promessa dos responsáveis pela Secretaria Estadual de Educação e Desporto de que o terceiro bloco, previsto na planta inicial (1997), seria construído logo em seguida. Tal

promessa atravessou todo o período desta gestão e ainda não se encontra cumprida na sua totalidade.

A direção conhece e reconhece os problemas que envolvem a questão do "turno intermediário" mas mesmo assim, optou por implantá-lo na escola sem questionar os órgãos competentes sobre os prejuízos que esta situação iria provocar, tanto para o trabalho dos professores quanto para a aprendizagem das crianças, sem contar com a redução das horas diárias de aula, fato que se configura, inclusive, inconstitucional.

Ou nós abríamos o turno intermediário ou nós não teríamos onde atender essas crianças que estavam chegando. Foi uma opção bem difícil, porque eu sei, já trabalhei em turno intermediário [...] Eu sei que é um turno muito cansativo, muito puxado, principalmente no segundo horário, que é o horário das 11 às 14h30. Mas naquele momento eu tive que fazer uma opção: ou eu abria o turno intermediário ou não atendia essas crianças que eram da comunidade e precisavam estudar. O primeiro ano foi adaptação, foi muito difícil! Era um turno novo, era uma situação nova e com a promessa de que as salas de aula seriam construídas logo [...] Eu vejo que existem perdas nos três horários: no matutino, que as crianças têm três horas e meia de aula; no intermediário é a maior dificuldade - que é o horário das onze às duas e meia -, até fazer as crianças se acostumarem com esse horário... Ou eles almoçavam em casa, às dez e meia, ou almoçavam depois que saíam da escola, ou almoçavam aqui na escola e depois complementavam as refeições em casa; e o horário das duas e meia às seis, em que grande parte do ano, no período de outono e inverno, as crianças vão embora para casa à noite.

(Diretora)

A ampliação das salas a partir da construção do chamado terceiro bloco só foi iniciada no final do ano 2000. Mas devido a problemas com a empresa responsável pela construção, incluindo a queda, um dia antes do reinício das aulas, de algumas salas de aula que vinham sendo construídas atrás da escola em "regime de emergência", a obra foi interrompida e só foi retomada em março de 2002. Atualmente, a escola continua atendendo as crianças em "três turnos diários" e, mesmo assim, precisando utilizar uma sala do Conselho Comunitário para atender uma turma de pré-escola, pois a demanda não parou de crescer, e as autoridades

parecem pouco sensibilizadas com o assunto. Em 2001, já eram 701 crianças atendidas, chegando a 774 no ano de 2002, com o seguinte quadro de funcionários:

- 1 diretora;
- 1 secretária;
- 1 orientadora pedagógica;
- 1 profissional de apoio pedagógico;
- 1 merendeira;
- 1 auxiliar de merendeira;
- 3 serventes;
- 11 professores que atendem do pré à 4^a série;
- 11 professores que atendem de 5^a à 8^a séries.

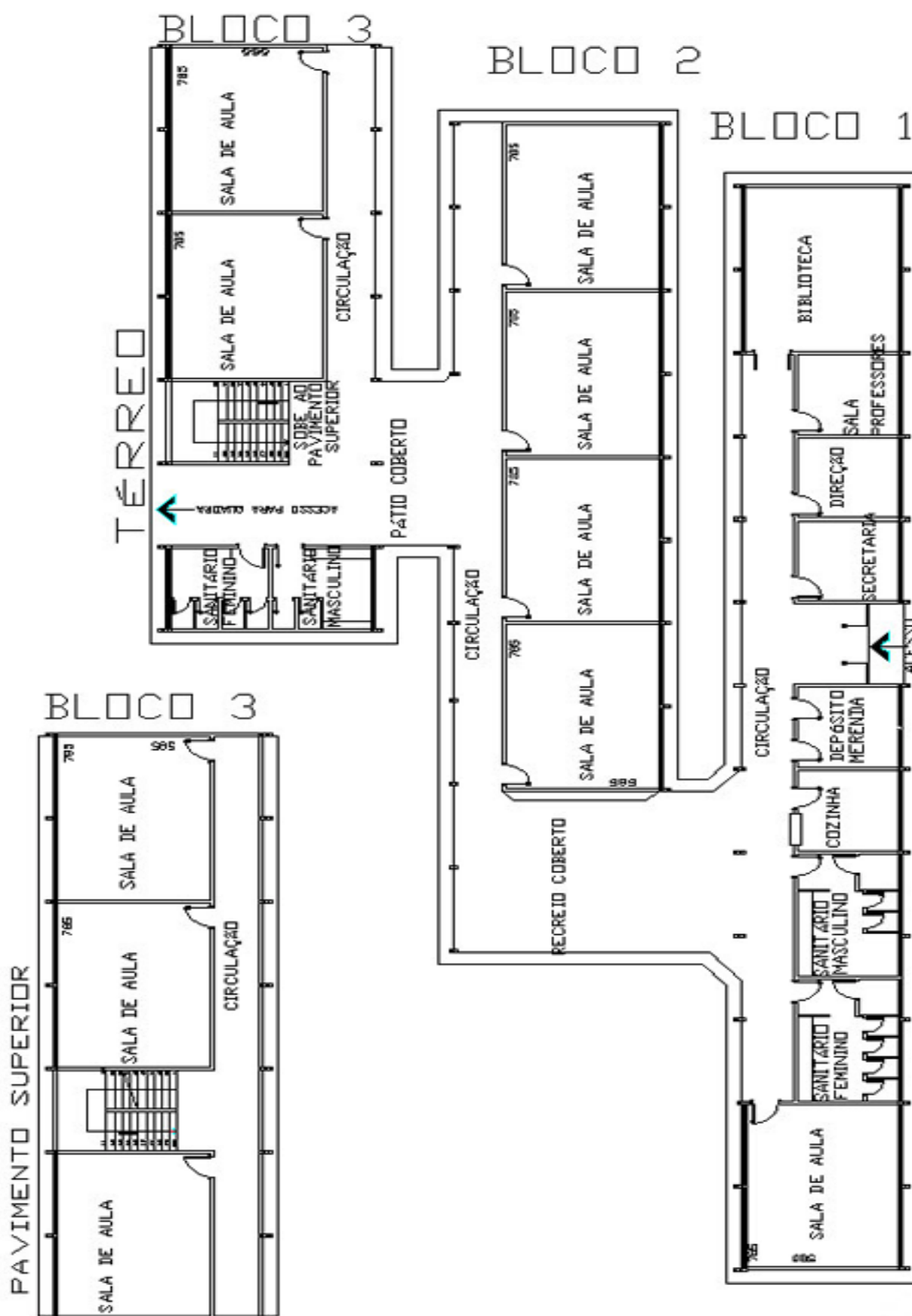


FIGURA 3: PLANTA BAIXA ATUAL DA ESCOLA, INCLUINDO A AMPLIAÇÃO EFETUADA.

Apesar desta dura realidade, na qual alunos e professores são obrigados a adaptar-se a um tempo e a um espaço opressivos, os profissionais desta Escola vislumbraram uma parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, buscando uma oportunidade de crescimento profissional e mudanças de suas praticas.

Foi assim que, em 1999, a Escola procurou a UFSC e solicitou estágio docente nas séries iniciais e ainda cursos de capacitação. Inicialmente, a Escola foi atendida a partir da participação de um professor substituto do curso de Pedagogia da UFSC, ainda naquele ano. Em 2000, deu-se a saída deste professor para outra escola, e outra professora assumiu a continuidade do estágio colocando em desenvolvimento três projetos de intervenção. A Escola já apresentava as portas abertas para sua intervenção.

Tais projetos vêm se desenvolvendo sob os seguintes títulos: Projeto de Ensino, representado pelo projeto de estágio intitulado “*Os Direitos Sociais da criança como estratégia didático-metodológica na educação da infância*”. Dois Projetos de Extensão, um dirigido à educação política, representado pela discussão e elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola, o outro desenvolvido no interior de um Programa de Formação Continuada dos professores, referente à formação pedagógica propriamente dita. Finalmente, um Projeto de Pesquisa: “*O que pensam, sentem, dizem e escrevem as crianças das séries iniciais*”, com a intenção de analisar as representações sociais das crianças sobre sua condição social. É importante observar que todas estas propostas buscam rever a Escola na perspectiva da infância, como lugar privilegiado da criança nos nossos tempos.

A primeira intenção foi veicular (defender) os direitos sociais das crianças entre as próprias crianças, utilizando a formação inicial (estágio) para o desenvolvimento da consciência delas sobre seus direitos básicos e elementares.

Na fala das pessoas entrevistadas podemos perceber que tais projetos, mesmo sofrendo resistência por parte de alguns professores, já apresentam mudanças significativas mediante as atitudes e posturas das crianças e dos adultos.

Em relação aos adultos, parece que houve uma mudança na relação de trabalho com seus pares, bem como no interesse em modificar suas praticas e qualificar o ensino. Avalia a Secretária da Escola:

Eu estou sempre na sala dos professores, então quando tem alguma coisa diferente, que eu percebo, eu estou sempre me metendo, eu estou sempre interferindo, eu estou sempre conversando, querendo saber... E nessa conversa eu percebo a mudança que houve em relação à maneira de pensar. A mudança, por exemplo, do ano passado para cá, que a gente começou a pensar a avaliação de maneira diferente... Não tá ainda da maneira como a gente gostaria que fosse, mas não houve uma resistência por parte dos professores em mudar. Eles estão assimilando bem. E eu acho que esta assimilação é em função da capacitação, dos textos, do pessoal que tem vindo.

(Secretária)

Confirma a Diretora:

Com a intervenção da Universidade [...] os professores cresceram bastante. A gente observa conversando... A maneira como eles conversam na sala dos professores, não é mais aquela “conversinha de besteiro”. Não! É querendo saber do aluno, é querendo crescer, é um livro que uma professora leu, uma sugestão de um trabalho que ela está fazendo e que está funcionando... São conversas construtivas! [...] Eles procuram coisas novas... Existe uma preocupação do professor em estar inovando, de estar lendo, de estar buscando. Se o professor tem uma novidade ele traz pro outro, não existe aquela coisa da exclusividade: “Isso é meu”; “Me apossei desse trabalho.” Não! O pessoal é muito solidário neste sentido, de trocar experiências, de querer ver o grupo crescer...

(Diretora)

É a própria Diretora quem avalia sobre as mudanças que vem percebendo em relação às crianças. Segundo ela, parece que tais mudanças são possíveis de identificar nas próprias falas das crianças, quando questionam ou criticam posturas dos adultos diante eles, quando fazem sugestões sobre o trabalho escolar, quando já reivindicam seus direitos, quando

sugerem mudanças no espaço físico da escola. Falas estas possibilitadas pela mudança na concepção de criança e infância por parte de alguns professores, que começam a entender a criança como sujeito de direitos, que devem participar, criticar e propor mudanças.

Eu noto que as crianças se tornaram mais críticas, eu percebo que as abordagens que eles fazem, na 4ª série ou 3ª série, as perguntas que eles fazem se equiparam com as perguntas de alunos de 6ª ou 7ª séries. As preocupações que eles têm, de acabar com o “turno intermediário”, de ter uma biblioteca na escola, de ter um espaço pra eles brincarem, são as mesmas reivindicações que os alunos de 7ª e 8ª séries fazem. A preocupação que eles têm em questionar um professor sobre uma coisa que eles não acham correta ou uma dúvida que eles têm e que querem sanar... Eles vêm, chamam a direção da escola, perguntam. [...] Eu acredito que eles vêm agindo assim em função do estágio, do enfoque que foi dado no estágio: a questão dos direitos das crianças. Eles já têm isso muito amadurecido.

(Diretora)

Longe de querer avaliar ou defender tais projetos, até porque este é parte daquele, tais informações só adquirem relevância para compreender o contexto e a realidade da Escola pesquisada em toda a sua complexidade e dinamismo.

Com o desenvolvimento e a articulação de tais projetos, que buscam transformar esta unidade escolar num espaço pleno da infância, alguns adultos desta Escola parecem começar a questionar sua "visão de mundo", e a criança já começa a ser concebida por eles como um sujeito de direitos, que é capaz de fazer escolhas, criticar, opinar sobre seus interesses e vontades coletivas. Este é apenas um pequeno passo nesta caminhada, mas um passo muito importante para que esta mudança possa acontecer. Uma mudança lenta, com muitos avanços e retrocessos, mas necessária para que possamos *transformar o tempo e o espaço escolares em tempo e espaço de infância*.

Resume-se que as condições sociais das crianças na escola carecem ser urgentemente revistas se realmente desejamos mudar tal organização social. Isto coloca em cheque não só os conceitos de criança, infância e escola, mas principalmente revaloriza o conceito de brincar

como necessidade humana e direito social de todas as crianças. Neste sentido, tanto a história da escola como o diagnóstico da relação infância X escola adquire sentido para a compreensão do contexto sobre o qual se está analisando. As condições objetivas, materiais e pedagógicas para o “brincar” apresentam-se precárias e podem ser explicadas, em parte, pela própria história da Escola.

CAPÍTULO 4

O TEMPO E O ESPAÇO DO BRINCAR NA ESCOLA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

4.1 SOBRE SI MESMAS

Mas, afinal, o que contam as crianças? O que contam sobre sua infância no interior da Escola? O que falam sobre o tempo e o espaço do brincar existente? Como vivenciam tais categorias no cotidiano escolar?

Antes de apresentar o que pensam e dizem as crianças faz-se necessário apresentá-las. As falas aqui registradas são de crianças, filhos e filhas da classe trabalhadora, alunos e alunas matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no interior da Ilha de Santa Catarina.

Das duzentas crianças matriculadas nas séries iniciais, apenas vinte e sete foram efetivamente entrevistadas. Quinze são meninas, e doze são meninos, com idades variando entre seis e onze anos. Destas, seis freqüentam a 1ª série; dez freqüentam a 2ª série; cinco freqüentam a 3ª série e seis freqüentam a 4ª série. Entre elas, três haviam repetido de ano pelo menos uma vez: uma na 1ª série; uma na 2ª série, e uma na 3ª série.

Ao falarem sobre suas famílias as crianças revelam na sua maioria morar com pai, mãe e irmãos, como indica o quadro abaixo:

Moram com:	Número de crianças
Pai, mãe e irmãos	21
Pai, mãe, irmãos e outros parentes	2
Com a mãe e irmãos	1
Com a mãe, irmãos e outros parentes	2
Com outros parentes	1

QUADRO 2: COM QUEM MORAM AS CRIANÇAS ENTREVISTADAS

Apesar de a maioria morar com o pai, a mãe e os irmãos, algumas mostraram que dividem suas casas com outros parentes, como podemos observar neste exemplo:

Pesquisadora: Quem mora contigo, na tua casa?

Laura: Minha mãe, meu pai, meu irmão, meu tio, meu outro tio, meu outro tio, meu primo, meu outro primo e os quatro marceneiros.

Pesquisadora: Todos moram na mesma casa?

Laura: Hã, Hã. Só que a gente mora numa casa de dois andares, daí os outros ficam em cima, e nós ficamos embaixo.

Pesquisadora: Nós, quem? Quem fica embaixo?

Laura: Eu, meu pai, minha mãe e meu irmão.

(Laura, 9 anos.)

Além disso, algumas afirmaram morar apenas com a mãe e irmãos, ou com outros parentes, já que os pais são separados:

Pesquisadora: O seu pai e a sua mãe trabalham fora?

Luana: O meu pai é separado da minha mãe, eu não moro junto com a minha mãe, moro com a minha vó.

Pesquisadora: Você mora com a sua vó?

Luana: Até acabar os meus estudos, daí eu vou pra casa da minha mãe.

Pesquisadora: A sua mãe mora onde?

Luana: Lá no Morro das Pedras!

Pesquisadora: E o seu pai mora onde?

Luana: Lá no Campeche.

(Luana, 8 anos).

Mesmo estando diante de crianças que afirmam viver com o pai e a mãe, as crianças que contaram não viver em famílias assim estruturadas não sofreram constrangimentos ao falarem sobre este assunto, e tampouco algum tipo de discriminação por parte das outras crianças presentes.

Quando questionadas sobre a profissão de seus pais, as informações dadas mostram que a maior parte dos pais e das mães destas crianças trabalham fora de casa, e as profissões exercidas variam entre: comerciante, mecânico, pedreiro, professora, empregada doméstica, cobrador de ônibus, faxineira, vigia, pintor, operária e caminhoneiro.

SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PAIS INFORMADA PELAS CRIANÇAS	
Pais que trabalham fora de casa	16
Mães que trabalham fora de casa	13
Pais que não estão trabalhando	02
Mães que não estão trabalhando	06

QUADRO 03: SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PAIS INFORMADA PELAS CRIANÇAS

Ao que tudo indica, a situação socioeconômica das famílias, apresentada pelas profissões dos pais, e que na sua maioria realizam atividades com baixa remuneração, influencia para que também a maioria destas crianças assumam obrigações e afazeres domésticos enquanto não estão na escola, como testemunha esta criança:

Pesquisadora: E quando você está em casa, de manhã, o que você costuma fazer antes de vir para a escola?

Márcia: Eu limpo a minha casa e depois vejo televisão.

Pesquisadora: Você ajuda a limpar a casa de manhã? O que você faz na casa?

Márcia: Eu enxugo a louça e lavo a louça. Depois eu varro a casa, passo pano...

Pesquisadora: A tua mãe e o teu pai trabalham fora?

Márcia: Hã, hã.

(Márcia, 11 anos).

Mas, mesmo assim, todas que disseram ajudar nos afazeres domésticos afirmaram que, apesar disso, conseguem brincar em casa ou na rua com seus amigos nos horários em que não estão na escola. Além destas, todas as outras crianças que deram seus depoimentos afirmaram que brincam quando não estão na escola, mas são elas mesmas que contam que nem sempre têm espaços adequados para brincarem perto de suas casas. Algumas reclamam que, quando chove, não podem brincar na rua, pois fica tudo “enlameado”. Além disso, quando não estão no pátio das suas casas buscam outros espaços, como um campo de futebol, um terreno baldio ou a própria rua por onde passam os carros, trazendo muitas vezes perigo para elas. Os depoimentos acabam explicitando o que já alertava a arquiteta Mayumi de Souza Lima (1994): a falta de espaços adequados nas cidades para que as crianças possam, em contato com adultos e outras crianças, brincar e conhecer o mundo ao seu redor.

As crianças que freqüentam esta Escola afirmaram que, além de trabalhar em casa, assistir à TV, estudar, encontram algum tempo para brincar na rua com outras crianças quando não estão na escola. Além disso, sendo estas crianças filhos e filhas de trabalhadores que precisam sair de casa o dia todo para garantir o sustento da família, muitas crianças acabam tendo que ficar sozinhas em casa ou sob os cuidados de algum parente ou vizinho, já

que não contam com projetos ou programas sociais e de atendimento das crianças neste período em que não estão na escola.

Pesquisadora: A tua mãe trabalha o dia todo?

Manuella: Sim.

Pesquisadora: E vocês ficam com quem?

Manuella: Eu fico sozinha. Meu irmão fica comigo, de manhã. Ele estuda no intermediário. Ele tem doze anos. Depois que ele vem pra escola, eu fico sozinha. Tem vezes que eu fico com medo por causa das trovoadas!

(Manuella, 8 anos).

Pesquisadora: Você fica sozinha em casa, de manhã?

Luiza: Mais ou menos. Eu fico um pouquinho em casa sozinha vendo TV., daí depois eu vou pra casa da moça que cuida de mim, depois eu volto pra minha casa...

(Luiza, 9 anos).

Pesquisadora: A tua mãe trabalha fora? O quê que ela faz?

João Antônio: Ela trabalha na fábrica de bordados.

Pesquisadora: Ela fica o dia inteiro fora?

João Antônio: *(balançou a cabeça afirmativamente).*

Pesquisadora: E o teu pai?

João Antônio: O meu pai trabalha com caminhão e, quando dá tempo, ele cuida da gente.

Pesquisadora: E quando o teu pai e a tua mãe não estão em casa, vocês ficam com quem?

João Antônio: Com a minha vó!

Pesquisadora: A tua vó mora perto da tua casa?

João Antônio: Mora do lado!

(João Antônio, 10 anos).

Foi assim que as crianças desta Escola se apresentaram. Falando sobre suas famílias e sobre si mesmas possibilitaram, através de suas vozes, a caracterização deste grupo de crianças.

As condições concretas de vida e existência destas crianças fora da escola parece não ser fácil. Suas falas revelam que, além de assumirem responsabilidades típicas dos adultos, como cuidar da limpeza da casa, e de permanecerem sozinhas enquanto seus pais estão trabalhando, quando têm a possibilidade de brincar não dispõem de espaços apropriados para isso, chegando mesmo a ficar expostas ao perigo. Isto leva a crer que, assim como para muitas crianças brasileiras, nem mesmo os direitos mais elementares, relativos à proteção, são garantidos para estas crianças.

A seguir, passo a apresentar as falas delas que revelam como percebem e como vivenciam o tempo e o espaço no interior da Escola.

4.2 SOBRE A ESCOLA

A afirmação acima transcrita encerra uma síntese do que foi revelado pelas crianças ao serem questionadas *se gostavam de ir para a escola todos os dias e por que gostavam*. Das vinte e sete crianças que participaram das entrevistas, apenas uma disse “gostar mais ou menos”, justificando da seguinte forma:

Pesquisadora: E você, Giácomo, gosta de vir para a escola?

Giácomo: Mais ou menos.

Pesquisadora: Mais ou menos? Por quê?

Giácomo: Porque às vezes eu gosto bastante de brincar em casa, né, e eu tenho preguiça de vir pra aula. Mas às vezes o que eu mais gosto aqui na escola é aula de artes, que a gente desenha, pinta...

(Giácomo, 8 anos).

As demais crianças afirmaram gostar de ir todos os dias para a escola, principalmente para estudar, aprender mais e, deste modo, passar de ano e ter um bom emprego quando crescerem. Mas quando eram questionadas se não havia mais nada que gostassem de fazer na escola, logo apareciam depoimentos afirmando que gostavam também de brincar, fazer amigos, conversar e comer a merenda da escola.

Pesquisadora: Luiza, você gosta de vir para a escola? Por quê?

Luiza: Eu gosto! Eu gosto porque a gente brinca e estuda... E se agente tá vindo pra escola, a gente tá aprendendo mais e mais. Daí, quando a gente cresce, não precisa ficar passando dificuldade, assim, de serviço...

Pesquisadora: Manuella, e você gosta de vir pra escola?

Manuella: Gosto, pra aprender mais, e pra aprender a ler, passar de ano, quando eu ficar na terceira série, pra mim não rodar...

(Luiza, 9 anos, e Manuella, 8 anos.)

Pesquisadora: E você, Débora, gosta de vir para a escola?

Débora: Gosto, porque a gente aprende mais coisa pro nosso futuro e a gente vai ter alguma coisa no futuro. A gente vai ter estudo...

Pesquisadora: E é só disso que você gosta na escola ou tem mais alguma coisa?

Débora: Só de estudar não, eu gosto de vir pra escola porque daí eu encontro as minhas amigas, porque em casa eu não tenho quase nada de amiga. Então eu venho pra escola pra se distrair um pouco e aprender melhor.

(Débora, 9 anos).

As afirmações feitas por estas crianças revelam o quanto valorizam a escola ainda como meio de ascensão social, já que acreditam que, tendo estudo, terão melhores chances no futuro. Mas foi preciso incentivá-las a falar mais sobre o que gostavam na escola para que a brincadeira, assim como a amizade, fossem citadas como elementos que lhes trazem prazer e dor na escola. Parecem perceber que o espaço da escola pode lhes proporcionar outros

prazeres, mas estes ficam relegados, pelo menos no discurso, no segundo plano, como se fossem menos importantes naquele local. Talvez a fala de Giácomo, quando diz gostar mais ou menos da vir para a escola porque às vezes prefere ficar brincando, esteja querendo nos dizer o quanto os profissionais da Escola e os pais, de um modo geral, ainda não conseguem perceber a importância do brincar para a formação da criança e, portanto, não conseguem conceber o espaço da escola como um espaço que precisa atender a tais necessidades. A fala de um pai, no primeiro dia de aula, quando trazia seu filho para iniciar a 1ª série, reflete a afirmação anterior: *“Eu já falei para ele, agora acabou a moleza! Não é mais como no prezinho, que só brincavam. Agora tem que estudar!”*.

Ao falarem das suas relações com os demais colegas da escola, afirmam gostar de vir para a escola para encontrar seus colegas, conversar, brincar, mas algumas crianças reclamam dos alunos e alunas de 5ª a 8ª séries. Disseram que eles batem, empurram, desrespeitam os menores e que se prevalecem do fato de serem mais velhos. E quando questionados sobre como achariam possível resolver tais problemas, sugeriram a separação dos alunos e alunas de 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries em turnos diferentes, além da “expulsão” daqueles que tivessem uma atitude agressiva em relação aos menores.

A questão relacionada ao fato de crianças mais novas dividirem o mesmo espaço com crianças mais velhas é polêmica. Ao mesmo tempo que este convívio pode trazer situações constrangedoras impostas pelos maiores, simplesmente separá-los não descarta uma possibilidade "rica" de ajudar as crianças a aprenderem a conviver com o outro, com o diferente, respeitando-o? Diante de uma realidade profundamente contraditória, somada às incoerências constantes praticadas pelos adultos, as próprias crianças não conseguem vislumbrar outra possibilidade que não seja “separar” ou “punir” com a expulsão os colegas mais velhos.

Quando foram incentivados a falar sobre a relação deles com os adultos que trabalham naquela Escola, a maioria afirmou gostar de estar com eles, mesmo que na fala de alguns apareça um certo descontentamento com o modo como alguns adultos falam com elas. Dizem não gostar da maneira ríspida e voz alta com que estes adultos as repreendem. Esta relação ficou mais evidente quando se referiam à direção da escola. Na sua maioria, citaram as atitudes tomadas pela diretora como muito ruins, afirmando que ela “grita com as crianças”, “aperta”, “culpa as crianças”, “manda bilhetes para os pais”, “pune” mandando para a secretaria, “ameaça de suspensão”, fazendo-os assinarem o “Livro Negro”⁴³. Parece que o papel da direção, na fala das crianças, está representado por uma relação autoritária, na qual a punição ainda é um meio utilizado por esta Escola para resolver os conflitos. Mais do que o respeito aparente, as crianças demonstram medo e deboche em relação à direção e se sentem muito agredidas por ela.

Pesquisadora: E os adultos da escola, você gosta dos adultos desta escola?

Luana: Só alguns.

Pesquisadora: É? Alguns você não gosta por quê?

Luana: Ah, eu não gosto porque eles gritam muito.

Pesquisadora: E não é legal isso?

Luana: Não, porque dá muita dor de cabeça!

Pesquisadora: E como você acha que eles deveriam fazer?

Luana: Eles podiam falar!

(Luana, 8 anos).

Pesquisadora: Gregório, o que você acha dos adultos que trabalham aqui nessa escola?

⁴³ O “Livro Negro” é um caderno que fica na direção e é utilizado para “inibir” aquelas crianças que cometem atitudes que não condizem com o que a Escola considera como sendo uma atitude correta. Funciona assim, conforme depoimento das próprias crianças: cada vez que uma criança faz algo considerado errado, vai para a direção e, dependendo do caso, assina o livro. Quando o número de assinaturas chegar a três, os pais desta criança são chamados, e a criança é suspensa. Mas como as próprias crianças contaram, nem sempre chega a acontecer a suspensão, pois algumas crianças já assinaram o livro mais de três vezes e não foram suspensas. Parece que ele serve muito mais como uma forma de “ameaça”. Mesmo contando isso em tom de crítica, as crianças afirmaram achar importante ter este livro na escola e não conseguiram imaginar uma outra forma de resolver os problemas.

Gregório: Acho legal. Só não acho muito a diretora.

Pesquisadora: Por quê?

Gregório: Se acontece uma briga, se eu tiver perto, ela fala que fui eu que comecei a briga!

Pesquisadora: Por que que ela acha isso?

Gregório: Porque, quando eu estudava na terceira e na segunda, eu brigava um monte na escola!

Pesquisadora: Você acha que ela te acusa, às vezes, sem você ter culpa?

Gregório: Hã, hã.

João Antônio: Ela chega e diz assim na sala: “Mais uma vez o Gregório!!!”

Gregório: Ano passado, uma guria da oitava... eu não queria passar aqui atrás, e ela ficava botando o pé pra mim cair. Aí um dia eu falei um nome pra ela, e a diretora me mandou pra direção!

Pesquisadora: E quando vocês vão pra direção, o que acontece?

Gregório: De vez em quando ela pede pra assinar um livro!

João Antônio: É, o “livro negro”!

Pesquisadora: Tem um “livro”? O que tem nesse “livro negro”?

João Antônio: Assinatura de pessoas que fizeram coisas erradas. Daí, se sabe... três vezes, ela vai levar uma suspensão!

(Gregório, 10 anos e João Antônio, 10 anos).

Mas, mesmo diante destas reclamações, os adultos nesta Escola ainda representam segurança para as crianças diante da violência das ruas, como afirmam estas meninas:

Pesquisadora: Espera um pouquinho, Manuella, deixa eu te entender. Você falou que quando está aqui dentro da escola você se sente segura? Por quê?

Manuella: É que eu tenho medo se o carro para, pergunta se eu quero carona. Aí eu tenho que gritar, porque senão ele me leva!

Pesquisadora: E você, Luiza, se sente segura aqui nesta escola?

Luiza: Me sinto segura, porque aqui na escola pelo menos tem mais adulto que no meio da rua. No meio da rua tem mais ainda, só que os adultos daí não ajudam!

(Manuella, 8 anos, Luiza, 9 anos, e Marcela, 10 anos).

Ao que tudo indica, as crianças gostam de estar na escola não só para estudar e aprender, mas também para fazer amigos e estar entre eles. Mesmo que deixem transparecer em suas falas que o “brincar leva ao fracasso escolar” e, portanto, “precisa ser reprimido” no interior da Escola, este espaço ainda é visto por elas como um lugar privilegiado para aprender e encontrar os colegas para conversar e brincar.

4.3 SOBRE O *TEMPO* PARA *BRINCAR* NA ESCOLA

Numa situação paradoxal, ao mesmo tempo em que dizem que este espaço lhes proporciona oportunidade para brincar com seus pares, o tempo que lhes é possibilitado é restrito e limitado. Estes momentos estão reduzidos a uma sexta-feira na semana – “o Dia do Brinquedo” - , à hora da entrada, para aqueles que conseguem chegar cedo, à hora do recreio, que se reduz a 15 minutos e, com raras exceções, no horário de saída. Apesar de estas crianças virem estudando e debatendo sobre os direitos sociais há três anos, isto parece ser ainda insuficiente, pois o “brincar” é visto por estas crianças não como um direito e uma necessidade, mas como bagunça e algo que deve ser inibido!

Quando conversamos sobre o tempo em que permaneciam na sala de aula, as crianças afirmaram que gostam de fazer as atividades, ler, escrever, fazer “continhas”, mas que sentem muitas vezes vontade de sair um pouco para brincar ou pegar um “arzinho”. Algumas crianças relataram os meios utilizados por elas para conseguir sair da sala. Parece que estas tentativas se transformam num “jogo”, pois, quando falam sobre o assunto, os olhares trocados e as risadas demonstram alguma rebeldia.

Pesquisadora: E você tem vontade de sair da sala de aula às vezes?

Renan: Tenho.

Pesquisadora: Para quê?

Renan: Pra brincar.

Pesquisadora: E daí como é que você resolve? Pede para a professora?

Renan: Hum, hum.

Pesquisadora: Não? Por quê?

Renan: Senão, quando a gente sai e fica um pouco, ela dá uma bronca na gente.

Pesquisadora: Quando vocês saem da sala, ela briga? Então como é que você resolve quando dá vontade de sair?

Renan: Quando dá vontade de sair, eu digo assim: “Professora, posso ir ao banheiro?”.

Pesquisadora: E ela deixa?

Renan: Hã, hã.

Pesquisadora: E daí o que você faz?

Renan: Eu vou andar por aí um pouco.

Pesquisadora: E depois você volta para a sala?

Renan: É.

(Renan, 7 anos).

A maior parte daquelas crianças que afirmaram chegar mais cedo na escola (antes de bater o sinal que marca o início das aulas), quando questionadas por que chegavam neste horário, afirmaram que era “para dar tempo de brincar mais com os seus colegas”. Mesmo aqueles que afirmaram chegar mais cedo porque os pais precisavam sair para trabalhar ou por algum outro motivo, disseram que gostavam disto, pois podiam brincar mais.

Pesquisadora: Por que vocês chegam tão cedo na escola?

Betina: Pra brincar um pouco, porque não tem muito tempo pra brincar na hora do recreio...

Pesquisadora: Depois que começa a aula, só tem a hora do recreio pra brincar?

Betina: Hã, hã.

Pesquisadora: Na sala de aula não dá pra brincar?

Betina: Não.

Pesquisadora: Por quê?

Betina: Porque a gente estuda, tem que estudar.

Pesquisadora: E você, Thaísa?

Thaísa: Eu venho cedo pra brincar!

Pesquisadora: E você, Ricardo?

Ricardo: Eu venho mais cedo porque eu gosto de brincar, e não dá tempo de brincar na hora do recreio.

(Betina, 10 anos; Thaísa, 7 anos, e Ricardo, 8 anos).

Mas, mesmo brincando na Escola, nem sempre as crianças conseguem fazê-lo como gostariam, pois são constantemente repreendidas pelo “barulho” que fazem ao conversar, rir ou gritar, já que as aulas do turno anterior ainda estão em andamento.

Este é um problema importante a ser considerado nesta e em outras escolas: a questão do “turno intermediário”. Apesar de o governo federal afirmar que o problema do acesso está resolvido, na realidade faltam vagas e escolas para atender esta população em idade escolar. Este fato acaba gerando a questão do turno intermediário, que passa a ser instituído por algumas unidades escolares como uma solução emergencial para garantir o atendimento de todas as crianças da escola pública. As condições tanto do ensino como da criança ficam prejudicadas. Não existe intervalo entre os turnos, nem espaço adequado para que as crianças permaneçam brincando na escola sem atrapalhar as turmas que ainda estão em aula.

Quando conversamos sobre a possibilidade ou não de brincar enquanto permaneciam na sala de aula, as falas das crianças parecem indicar uma certa internalização de crenças e preconceitos, certamente transmitidos pelos adultos no processo de socialização. Exemplos: que a sala não é lugar para brincar; quem brinca não aprende etc. Mesmo afirmando muitas vezes que gostariam de brincar também na sala de aula e que muitas vezes sentem vontade de sair dela para brincar, estas crianças acham “natural” que na sala de aula o brincar seja proibido! Elas falam sobre o tempo escolar e o seu significado colocando o “brincar” fora da sala de aula, limitando-o, basicamente, ao recreio.

Pesquisadora: E quando dá para você brincar aqui na escola? Você pode brincar a hora que você quiser?

Gisele: Não.

Pesquisadora: Quais são as horas que você pode e as horas que você não pode brincar?

Gisele: Cada hora tem uma coisa pra fazer!

Pesquisadora: Vocês têm hora pra brincar?

Gisele: *(balançando a cabeça afirmativamente)*.

Pesquisadora: Qual é a hora pra brincar?

Guilherme: Na hora do recreio.

Pesquisadora: Só na hora do recreio vocês podem brincar?

Guilherme: Na entrada e algumas crianças também brincam na saída!

Pesquisadora: E quando vocês estão na sala de aula, vocês não brincam?

Guilherme: Eu não.

Pesquisadora: Você brinca, Gisele?

Gisele: Não.

Pesquisadora: E você, Fernanda?

Fernanda: Na hora do lanche.

Pesquisadora: Porque você não brinca na sala de aula, Gisele?

Gisele: Porque a gente tem que estudar e prestar atenção na professora.

Pesquisadora: Você acha que dá pra aprender brincando?

Gisele: Hum, hum.

Pesquisadora: E você, Guilherme?

Guilherme: A mesma opinião que a dela. A gente tem que ouvir a professora, estudar e não pensar só na brincadeira! Tem que estudar também.

Pesquisadora: E se tiver vontade de brincar quando tá na sala, como é que você resolve isso?

Guilherme: Ah... (...)

Pesquisadora: Gisele, e quando você está com vontade de brincar na sala, o que você faz?

Gisele: Ah, não faço nada! Tem que segurar a vontade e estudar!

(Gisele, 8 anos; Guilherme, 9 anos, e Fernanda, 9 anos).

A crença de que o brincar na sala de aula está vinculado diretamente ao fracasso escolar é tão forte que as brincadeiras na sala de aula são utilizadas pelos adultos e crianças

como um passatempo, quando terminam as tarefas e “não têm mais nada para fazer” ou, como uma forma de “controle” para evitar o barulho, como é o caso da “brincadeira do silêncio”⁴⁴.

Pesquisadora: Depois que acaba o recreio, vocês vão para a sala de aula. E lá vocês brincam?

Márcio: Não. Só quando a professora deixa, quando a gente termina uma tarefa.

Pesquisadora: E do que vocês brincam na sala?

Márcio: “Jogo da Velha”, a gente conversa um pouco e “Forca”.

Pesquisadora: E a professora costuma brincar com vocês na sala?

Márcio: Não.

Aline: Pra mim, dá. Sempre quando a gente acaba a atividade, assim, daí a gente brinca da “brincadeira do silêncio” ou de boliche ou às vezes a professora fica fazendo palhaçada pra gente...

Pesquisadora: Como é que é a brincadeira do silêncio? Me explica.

Aline: É assim: quando a gente acaba a atividade, daí a professora fala assim: “Vamos brincar da brincadeira do silêncio.” Aí a professora escolhe uma pessoa, daí uma pessoa vai lá na frente do quadro e vê quem que está mais quieto. A pessoa que está mais quieta, a gente vai escolhendo, daí vai escolhendo até quando for todo mundo.

Pesquisadora: O que vocês costumam fazer quando estão na sala?

Márcio: A gente costuma copiar do quadro Português e Matemática, História... Estudar os livros, ler páginas...

(Márcio, 10 anos, e Aline, 8 anos).

É flagrante que o “brincar” ainda não é um verbo conjugado devidamente pelos professores das séries iniciais desta Escola. O “brincar” consta no planejamento escolar restrito a uma idéia limitada de brinquedo e brincadeiras e não como uma atividade humana e direito da criança. Apenas a disciplina de Educação Física é apontada como uma possibilidade

⁴⁴ Esta brincadeira foi citada por algumas crianças e, segundo a explicação dada por elas próprias, acontece assim: quando toda a turma já terminou de realizar os trabalhos, a professora escolhe uma criança (a que está mais quieta) para ficar de pé, em frente ao quadro, olhando para as outras crianças que devem permanecer sentadas e quietas. Aquela que está na frente escolhe outra criança para ocupar o seu lugar, mas tem que ser uma criança que esteja quieta também. Assim, sucessivamente. As crianças acabam ficando quietas em suas carteiras, sem conversar ou brincar, pois desejam ser chamadas para participar da brincadeira.

de brincar, mesmo que aconteça dentro da sala de aula. Alguns contaram que utilizam subterfúgios para poder brincar quando estão em sala, como pedir para “ir no banheiro” ou “tomar água”, dando uma “escapadinha” e aproveitando para brincar um pouquinho. Também aproveitam as atividades em grupo para “brincar escondido”.

Ricardo: Lá na escola da minha prima é assim: quando a gente quiser ir no banheiro, é só pedir licença.

Pesquisadora: E você acha legal assim?

Ricardo: Às vezes, porque às vezes quando vai um, vai todos!

Pesquisadora: Aqui acontece isso?

Ricardo: É. Daí, faz de conta, eu peço, ela também pede o outro também pede...

Pesquisadora: E porque você acha que as crianças têm vontade de ir ao banheiro juntas?

Ricardo: Não sei.

Betina: Pra eles brincarem.

Pesquisadora: E porque será que eles têm vontade de sair da sala pra brincar?

Betina: Eu não sei.

[...]

Ricardo: Tem gente que faz assim: vai lá, pede pra ir no banheiro e fica uns dez minutos brincando! Na minha sala é assim, a professora não deixa agora ir um atrás do outro. Agora é um de cada vez, quando um volta que o outro pode ir.

(Ricardo, 8 anos, e Betina, 10 anos).

Ao serem questionadas se achavam possível aprender e brincar na escola, a maioria respondeu que não. Mas aquelas que já experimentaram algum tipo de jogo ou brincadeira enquanto aprendiam afirmaram ser possível e demonstraram ter experimentado.

Pesquisadora: Você acha possível a gente aprender enquanto a gente está brincando?

Márcia: *(pensou um pouco)* Não.

Pesquisadora: Você acha que enquanto a gente brinca não dá para aprender?

Márcia: É. A minha mãe sempre diz pra mim: “Vai brincando, vai! Vai brincando, vai! Até rodar de ano!”

(Márcia, 11 anos).

Pesquisadora: E você acha que seria possível a gente aprender enquanto a gente brinca?

Márcio: Hã, hã.

Pesquisadora: Você tem uma idéia de como poderia ser isso?

Márcio: *(balançou a cabeça afirmativamente).*

Pesquisadora: Como?

Márcio: A professora podia... Que nem ela faz com a gente: [...] ela deu uma tabuada. Daí faz de conta que eu já terminei toda a tabuada, daí eu falo um número. Pode dar em pessoas que eu não queria que desse, daí eu começo a rir!

Pesquisadora: Então vocês fazem uma brincadeira para tentar aprender a tabuada?

Márcio: Hã, hã.

Pesquisadora: E você acha que dá certo isso?

Márcio: Dá.

Pesquisadora: E é mais gostoso aprender desse jeito ou do outro jeito?

Márcio: Desse jeito.

(Márcio, 10 anos).

Sintetizando, a Educação Física e o recreio foram apontados pelas crianças como os espaços privilegiados para brincar. Além das brincadeiras que são propostas pela professora nas aulas de Educação Física, toda sexta-feira as crianças têm o “Dia do Brinquedo”, já citado, que na realidade se resume à aula de Educação Física em cada turma. Isto faz com que esta disciplina seja muito valorizada e citada nos depoimentos das crianças. Podemos considerar este “tempo” como uma conquista importante para as crianças, pois é neste momento que elas conseguem Ter acesso aos brinquedos que existem na escola e que ficam guardados na sala destinada a guardar o material desta disciplina, além de poderem, elas

próprias, organizar as brincadeiras e escolher seus pares livremente, sem a interferência do adulto. Em outros horários, tanto na entrada como no recreio, as crianças não têm acesso a tais brinquedos.

Pesquisadora: Vamos falar um pouquinho sobre esta escola, então. Marcela, do que vocês costumam brincar aqui na escola?

Marcela: No caracol (*pintado no cimento do pátio*).

Pesquisadora: E vocês têm outros brinquedos pra brincar aqui na escola?

Marcela: Tem.

Pesquisadora: Quais?

Marcela: Ah! Às vezes a gente traz elástico, brincamos de amarelinha... assim. Daí a gente brinca...

Pesquisadora: Mas na escola tem outros brinquedos no pátio além daqueles pintados no piso de cimento?

Manuella: Só tem amarelinha, tem uma amarelinha redonda e o caracol. Mas na caixa de brinquedos da professora de Educação Física, ela tem vários brinquedos que a gente pega. Se é o dia do brinquedo hoje: a gente tem que trazer brinquedo, e a professora dá pra gente brinquedo também.

Pesquisadora: Nos outros horários vocês podem pegar estes brinquedos e brincar no pátio?

Manuella: Não. Se a gente pegar é falta de educação, porque a gente precisa pedir pra ela se pode pegar.

Pesquisadora: E quando vocês pedem, ela deixa vocês pegarem os brinquedos pra brincar?

Manuella: Não.

Pesquisadora: Por quê?

Manuella: Porque, senão, oh, a gente pode pegar e roubar! Só que a gente não rouba!

Pesquisadora: Eles acham que vocês roubam, é isso?

Manuella: Não, tem alguns que roubam, mas se agente pegar e dizer: “Professora, me dá aquilo?”, daí ela deixa.

Pesquisadora: Mesmo fora do horário da aula dela, ela deixa?

Manuella: Não.

Pesquisadora: Só no horário da aula de educação física?

Manuella: É...

(*Marcela, 10 anos, e Manuella, 8 anos*).

O horário do recreio é outro momento importante que foi apontado pelas crianças como privilegiado para o “brincar”. Mesmo sendo apenas de 15 minutos, este é o momento do tempo escolar quando as brincadeiras mais acontecem. Mas, sendo apenas de 15 minutos, pode-se imaginar a intensidade vivida nas brincadeiras ocorridas neste curtíssimo período. Mesmo afirmando gostar, reclamam da sua duração e reivindicam 25 minutos para o recreio. Quando falam sobre o recreio, reclamam ser “pouco tempo” para “ir ao banheiro”, “lanchar”, “conversar” com os amigos e ainda “brincar”! Nos depoimentos aparecem reclamações do tipo: ou lancha ou brinca; tem que lanchar rápido para poder brincar, e uma das crianças chegou a reclamar da sopa na merenda, não pelo sabor, mas pela temperatura, já que demorava muito para esfriar e, assim, não sobrava tempo para brincar. Nas minhas observações pude presenciar crianças que, com um prato na mão, comiam e brincavam de pega-pega ao mesmo tempo.

Pesquisadora: O que você acha sobre o tempo do recreio?

Reinaldo: Muito pouco! Porque se é uma sopa quente, bem quente, porque todas as sopas são quente, não são? Então, na nossa casa a gente pode esperar uns vinte minutos e aqui a gente vai ter que comer ela pelando! Se a gente não comer ela pelando, a gente vai se atrasar! Eu gostaria que tivesse aqui na escola mais ou menos uns vinte e cinco minutos de recreio.

Pesquisadora: Para dar tempo de comer?

Reinaldo: Isso! Quando tem sopa quente, muita gente deixa de comer sopa.

Pesquisadora: Por quê?

Reinaldo: Porque é muito quente e se ela for comer só a sopa ela não vai poder brincar! Ela perde tempo!

Pesquisadora: Então você acha que o recreio deveria ser maior?

Reinaldo: Vinte e cinco minutos pra nós tava bom.

Pesquisadora: Você concorda com isso, Márcio?

Márcio: Hã, hã.

Pesquisadora: Você acha que deveria ser maior, também?

Márcio: Deveria.

Pesquisadora: Como é que você percebe esse tempo do recreio?

Márcio: Porque, faz de conta, a gente compra um pastel no barzinho. Daí a gente vai comendo devagar, daí quando a gente vê, já passou dez minutos! Daí a gente tem cinco minutos pra brincar de correr e conversar com os amigos! Daí não dá, tem que escolher só uma brincadeira pra fazer: conversar ou brincar.

(*Reinaldo, 10 anos, e Márcio 10 anos*).

Reclamam, ainda, sobre o tamanho da sala de aula, considerando-a pequena, e sobre o calor e o barulho que sofrem quando estão ali. Apesar de a Escola investigada localizar-se no interior de uma ilha, a poucos quilômetros da praia e com as estações do ano bem definidas, as crianças afirmam que trabalham a maior parte do tempo do ano escolar dentro da sala de aula, e mesmo afirmando que gostam mais de trabalhar no espaço externo da escola, concordam com esta decisão da professora e entendem que deste modo ela consegue controlar melhor os alunos que se “distraem” ou “fogem” para brincar.

Quando foram questionadas sobre a possibilidade de brincar na sala, como já foi relatado anteriormente, não conseguem relacionar este espaço com o brincar, justificando que na sala de aula não dá para brincar porque precisam “aproveitar” este tempo para fazer as tarefas e estudar. Reclamaram que a conversa entre colegas, enquanto estão no interior da sala de aula, é normalmente repreendida pelos adultos e, quando não acontece “escondida”, se dá sob a permissão e controle deles, que sempre definem os momentos em que podem conversar.

A maioria das crianças não conseguiu indicar uma forma diferente de organizar o tempo em que deveriam ficar dentro e fora da sala. As sugestões que apareceram giraram em torno de mesclar mais brincadeiras entre as atividades, diminuir o tempo que ficam em sala e aumentar o horário do pátio.

Os relatos acima apontam que as crianças ainda permanecem a maior parte do tempo em que estão na escola no interior das salas de aula, mesmo nos períodos do ano em que a temperatura é alta e o tempo torna-se adequado para as atividades ao ar livre. A sala afirma-se

assim como um espaço de controle, onde fica mais fácil vigiar as crianças. A vontade que sentem de sair da sala ou o desinteresse que demonstram pelas atividades acaba sendo visto pelos adultos como “maladragem”, “preguiça” ou “desatenção”.

Outra queixa freqüente das crianças foi em relação aos horários de “ida ao banheiro”. Reclamam que, no período em que estão na sala de aula, não podem ir ao banheiro sempre que sentem vontade. Precisam “convencer” os professores de que estão realmente muito “apurados” para que eles deixem ir ao banheiro.

Ao serem questionados se sabiam por que os professores não gostam que elas peçam para ir ao banheiro quando estão em atividades na sala de aula, responderam ser pelo seguinte motivo: quando uma criança pede para ir, os outros também querem ir, geralmente para poder conversar, brincar ou dar uma “voltinha”. Reconhecem que utilizam este subterfúgio para poder sair da sala, o que parece significar uma forma de resistência manifestada como rebeldia pelo tempo em que permanecem em sala sem poder brincar ou conversar com os colegas.

O tempo para ir ao banheiro é definido pelo adulto, que estabelece o horário da entrada, o recreio e o final da aula de Educação Física como os horários “ideais” para as crianças satisfazerem as suas necessidades fisiológicas. Algumas crianças chegaram a sugerir outras possibilidades de organização deste horário, mas não conseguiram ir muito além das já existentes. Sugerem o estabelecimento de horários fixos também durante o tempo em que permanecem em sala. Uma criança chegou a sugerir a instalação de “câmaras de vídeo” para o controle daqueles que pedem para “ir ao banheiro”, de forma que a professora pudesse ficar controlando os alunos de dentro da sala de aula.

As crianças demonstraram pelos seus depoimentos que é durante o período que estão na escola que mais conseguem fazer amigos. Mas mencionaram, também, a falta de tempo para isto. Dizem que fazem amigos no horário de entrada, na saída, durante o recreio, na

Educação Física e até na sala de aula, mas que são momentos muito curtos. Fazer amigos, para elas, é sinônimo de conversar e brincar e, no entanto, como já foi mencionado anteriormente, estes momentos são bastante restritos para as crianças na escola. Dizem que o melhor momento para fazer amigos é quando estão na sala de aula e sentam-se em duplas.

Pesquisadora: Dá tempo de fazer amigos na escola?

Márcia: Dá.

Pesquisadora: Em que momentos você faz amigos?

Márcia: Dentro da sala!

Pesquisadora: Dá tempo de fazer amigos dentro da sala?

Márcia: Dá.

Pesquisadora: Como?

Márcia: Quando a professora vai escrever eu começo a falar baixinho com um amigo meu.

Pesquisadora: Por que você precisa falar baixinho?

Márcia: Porque, senão, a gente ganha esporro da professora!

(Márcia, 11 anos).

Pesquisadora: Me explica como é que você consegue fazer amigos no horário da aula?

Márcio: É que a professora faz a gente sentar em dupla!

Pesquisadora: Ah, e você gosta disso? Ou prefere sentar sozinho?

Márcio: Em dupla.

(Márcio, 10 anos).

Algumas crianças citaram o período da gincana (que aconteceu na semana da criança e cujas equipes foram compostas por crianças de 1^a a 4^a séries) como muito bom para fazer amigos, pois puderam encontrar muitas crianças dos outros turnos também.

Giácomo: No dia da gincana eu conheci muitos amigos!

Pesquisadora: No dia da gincana? Por quê?

Giácomo: Porque vem criança da turma da manhã, se junta tudo...

(Giácomo, 8 anos).

Resumindo, as crianças afirmam que o espaço da Escola oportuniza o “brincar” e o estabelecimento de novas amizades entre elas, mas reclamam do pouco tempo que lhes é possibilitado para isto. Como elas mesmo dizem, “fazer amigos é conversar e brincar”, mas a organização do tempo e do espaço escolares acaba não permitindo que as crianças brinquem como gostariam. Elas reivindicam mais tempo para brincar na Escola.

As falas das crianças entrevistadas parecem indicar que as crenças e os preconceitos dos adultos em relação ao “brincar”, principalmente a relação deste com o fracasso escolar, foram internalizadas por elas. As afirmações das crianças como “na sala de aula não é lugar de brincar”, de que “quando brinca, não aprende”, entre outras, bem como as atitudes dos adultos em relação a isto, parecem indicar que o “brincar” nesta Escola ainda não é concebido como uma atividade humana e um direito da criança, mas sim como sinônimo de “bagunça”.

4.4 SOBRE O *ESPAÇO* PARA *BRINCAR* NA ESCOLA

Ao falarem sobre “os espaços que têm para brincar na Escola” as crianças acabaram demonstrando que a noção que têm sobre espaço para brincar é diferente da noção que normalmente nós, adultos, temos. Imaginamos e defendemos que o espaço para brincar deve ser amplo e sem muitos obstáculos. Mas as crianças desta Escola, ao falarem sobre o espaço que têm para brincar, citaram o pátio emitindo opiniões opostas àquelas que eu imaginava que teriam: achei que reclamariam do seu tamanho. Mesmo que em alguns depoimentos o tamanho pequeno do pátio tenha sido citado, não foi referido como um impeditivo para o desenvolvimento das brincadeiras. As reclamações foram muito mais em relação à falta de

condições para brincarem, ausência de brinquedos e equipamentos, e à falta de respeito com a sua condição social, materializada, por exemplo, nos gritos dos adultos.

Mas a questão é saber até que ponto estas crianças conseguiriam pensar em um outro espaço que lhes oferecesse maior conforto e maiores possibilidades, sem ter outras referências? Ficou claro que aquelas que já viveram outras experiências, que já estudaram ou visitaram escolas que ofereciam espaços diferentes desta que freqüentam, conseguiram vislumbrar com mais facilidade outras possibilidades e propor alternativas para os problemas apontados.

Pesquisadora: Luiza, você gostaria que fosse diferente o pátio da escola? O que poderia ser diferente?

Luiza: Eu acho que nada, só queria que tivesse mais brinquedos.

Pesquisadora: Que tipo de brinquedo?

Luiza: Em vez de ser assim no chão, podia ser balanço ou escorregador... Porque lá na minha escola, onde eu estudava, lá tinha um pátio bem legal! Tinha um monte de balanço, um monte de casinha, tinha girassol... Tinha um monte de coisa! Tinha árvore!

Pesquisadora: E você preferia aquele pátio ou esse aqui?

Luiza: Aquele.

Pesquisadora: E você acha que daria pra fazer esse pátio diferente aqui na escola?

Luiza: Eu acho que daria.

Pesquisadora: O que você acha que poderia ser mudado, ser diferente?

Luiza: Eu queria que tivesse mudado as salas, porque...tivesse mais salas no lugar daquelas salas que tão construindo lá, podiam destruir essas salas aqui (*referindo-se ao bloco existente na parte da frente da escola*), e a gente estudar lá, e aqui a gente fazer um parquinho!

Pesquisadora: Você acha que deveria ter menos salas para ter espaço para um parquinho?

Luiza: Não! Ter sala, mas lá do outro lado.

(*Luiza, 9 anos*).

Precisamos ampliar a concepção de espaço para a idéia de construir um *lugar* para a educação e a formação da criança de modo complexo, pois a qualidade aqui não se refere apenas ao tamanho, mas sim às possibilidades de (re)criação, conhecimento, descoberta, relações e interações. Portanto, qualificar um espaço de modo a torná-lo um lugar para a infância não significa apenas ampliá-lo fisicamente, mas sim rever sua concepção filosófica e pedagógica, bem como sua estrutura e sua forma de organização, capaz de superar o conformismo para um patamar de emancipação do sujeito.

A falta de um “parquinho” na escola foi a queixa mais freqüente, quando questionadas sobre o que achavam do pátio da escola. Afirmaram gostar dos jogos de amarelinha e caracol pintados pelos adultos, mas reclamaram não dispor de outros brinquedos no pátio. Entretanto, algumas crianças relacionam novamente o brincar na escola com bagunça. Ao tentarem explicar por que não tinham brinquedos disponíveis tanto na sala quanto no pátio, disseram que os brinquedos seriam motivo de bagunça e confusão.

Pesquisadora: Na sala de vocês tem brinquedo?

Renan: Hã, hã.

Pesquisadora: E vocês podem brincar?

Renan: (*balançou a cabeça afirmativamente*).

Pesquisadora: E onde é que ficam os brinquedos?

Renan: Ficam escondidos. É que a gente tirou e colocou no pré.

Pesquisadora: Por quê?

Renan: Porque dava muita bagunça.

Pesquisadora: Quando ficava na sala de vocês dava muita bagunça?

Renan: Hã, hã.

Pesquisadora: Por quê?

Renan: É porque eles começaram a mexer bastante, e ficou uma bagunça!

Pesquisadora: E tu achas que não dava para organizar esta bagunça?

Renan: Não.

Pesquisadora: E você sente falta dos brinquedos na sala?

Renan: Sinto.

Pesquisadora: E quais eram os momentos que vocês podiam brincar com os brinquedos?

Renan: Nós fazia uma fila.

Pesquisadora: Isso na 1ª série ou quando você estava no pré?

Renan: Quando eu tava no pré.

Pesquisadora: Na sala que você estuda agora não tem brinquedo?

Renan: Não.

Pesquisadora: E o que você acha disso?

Renan: Até que é bom!

Pesquisadora: É bom não ter brinquedo na sala?

Renan: É bom, daí não faz muita bagunça!

Pesquisadora: Você acha que brincar é fazer bagunça?

Renan: Hã, hã. Quando eu brinco [...] daí dá bagunça.

(Renan, 7 anos).

Este último depoimento foi feito por uma criança que frequenta a 1ª série e que frequentou o “prezinho”⁴⁵ no ano anterior, nesta mesma escola. Suas palavras me levaram a pensar sobre como o brincar vem se dando na Educação Infantil das escolas públicas estaduais de Santa Catarina. Por que as crianças já estão chegando na 1ª série do Ensino Fundamental com a concepção de que quando brincam estão fazendo bagunça? O que está por detrás de tais afirmações? Tais questões precisam ser investigadas com mais profundidade.

Ao opinarem sobre o local onde o “parquinho” poderia ser construído na escola, as sugestões foram várias. Alguns falaram em montar o parquinho num espaço único, outros sugeriram que os equipamentos como gangorra, balanço, escorregador etc. deveriam ficar espalhados por todo o terreno da escola. Além destes equipamentos tradicionais de qualquer parquinho, deram sugestões de construir casinhas pelo pátio para poderem brincar de boneca e outros tipos de brincadeiras.

⁴⁵ Usei aqui o termo “prezinho” para me referir ao último ano frequentado pelas crianças na Educação Infantil, pois é assim que é utilizado pelo coletivo desta escola.

As crianças reivindicam uma escola limpa! Reclamaram da sujeira do pátio, principalmente dos papéis deixados no chão pelos alunos e da lama que se acumula em dias de chuva nas áreas que não são cobertas nem calçadas. Ao serem questionadas sobre uma possível solução para o problema, todas as crianças responderam que gostariam que estes espaços fossem “calçados”, assim não precisariam deixar de brincar ali nos dias em que o pátio ficasse molhado.

A quadra de esportes, que fica na parte de trás da Escola, também é citada pelas crianças como um espaço “legal” para brincar, mas reclamaram que brincam pouco ali. A quadra, recentemente reformada, é toda cercada e permanece trancada com cadeado, só podendo ser utilizada com a autorização dos professores de Educação Física, ou seja, só podem utilizá-la durante as aulas de Educação Física ou quando acontece algum evento na Escola, como festas ou gincanas. Quando falam da quadra, explicitam o desejo de terem espaços e condições para praticar esportes. Demonstram indignação, pois acham que aquele espaço, que antes antes da reforma não era cercado e permanecia aberto, deveria estar acessível a todos os alunos da escola, em qualquer horário. As crianças se queixam que, em decorrência de um projeto que vem sendo desenvolvido pelo professor de Educação Física junto às turmas de 5^a a 8^a séries, em parceria com a Secretaria de Educação, intitulado “Esporte na Escola”, só os alunos que participam deste projeto é que estão usando aquela quadra, e que os outros alunos muito pouco têm usufruído daquele espaço.

Pesquisadora: E o que vocês acham da quadra de esportes?

Andréa: Acho bonita, grandona, tem bastante espaço, pra jogar bola, basquete...

Jussara: Tem bastante espaço pra brincar.

Ana Paula: Antes era pequeninha, era só de areia, não tinha bola, não tinha nada... Agora já tem!

Jussara: Agora tá fechada, antes não tinha portão.

(Andréa, 7 anos; Jussara, 6 anos, e Ana Paula, 8 anos).

Pesquisadora: E a quadra de esportes, vocês podem usar?

Márcio: Aquela quadra? A gente pode, mas na hora do recreio não!

Pesquisadora: Quando que vocês podem usar?

Márcio: Na educação física e no Esporte na Escola.

Pesquisadora: Vocês podem usar quando estão na escola e querem jogar futebol?

(balançou a cabeça negativamente).

Pesquisadora: Ela fica trancada?

Márcio: Hã, hã. Com cadeado.

Pesquisadora: Você gostaria de ter uma quadra que pudesse usar na hora que quisesse?

Márcio: Hã, hã.

(Márcio, 10 anos).

A sala de aula, como já foi mencionado anteriormente, não é vista pelas crianças como um espaço possível para brincar. A própria forma como está organizada não propicia o desenvolvimento de brincadeiras. Não existem brinquedos nas salas, com exceção da sala do “prezinho”, e a quantidade de carteiras e cadeiras no seu interior dificulta qualquer tentativa neste sentido.

As crianças reclamam do tamanho da sala, alegando que, durante a realização de algumas atividades, fica muito apertada, prejudicando o deslocamento ou posicionamento dos materiais, principalmente quando trabalham com tintas e pincéis. Como não há sala de artes na Escola, estes trabalhos precisam ser desenvolvidos dentro da própria sala ou nas mesas que estão dispostas no pátio para o lanche. Talvez o problema não seja o tamanho das salas, já que estas não são tão pequenas, mas sim a quantidade de alunos por turma. Atualmente existem turmas funcionando com até 35 alunos. Então, são trinta e cinco crianças, uma professora, trinta e cinco carteiras, trinta e cinco cadeiras, uma mesa de professor e um armário dentro de uma sala de 45,92 m².

Apesar de a Escola apresentar-se limpa, a existência de três turnos leva ao desconforto reclamado em relação à sujeira das salas, à poeira, ao calor e às carteiras e cadeiras. Reclamam que, quando chegam na sala, encontram muita poeira e papéis deixados pelas crianças do turno anterior, e que em algumas ocasiões as professoras precisam pedir para que o pessoal de apoio, responsável pela limpeza, venha pelo menos dar uma varrida na sala para que possam trabalhar. Como já foi citado anteriormente, a questão do turno intermediário acaba prejudicando até a limpeza das salas, já que não existe intervalo entre os turnos e, conseqüentemente, a limpeza não é realizada.

Ao falarem sobre as carteiras e cadeiras, reclamam do desconforto que sentem ao ficar sentados por muito tempo. Gostariam que as cadeiras fossem mais macias e que as carteiras fossem inclinadas para facilitar a escrita. Além disso, disseram não gostar de estar em carteiras e cadeiras sujas e rabiscadas, e colocaram a responsabilidade nas crianças que freqüentam o outro “turno”. Mas quando foram questionadas se elas também não riscavam as cadeiras e carteiras, acabaram concordando, mesmo não sabendo explicar por que agiam daquela forma. Talvez, por não poderem deixar outras marcas na Escola, como uma pintura na parede, uma pintura no chão, esculturas etc. para que possam se apropriar daquele espaço e, deste modo, transformá-lo em lugar, este tenha sido o jeito que elas acharam para deixar suas marcas.

Algumas crianças, fazendo uma comparação entre uma sala de aula para adultos e uma sala de aula para crianças, disseram que as salas para crianças deveriam ser mais coloridas e enfeitadas que a sala de um adulto.

Quando conversamos sobre a merenda e sobre os espaços que elas usam para lanche, quase todas as crianças afirmaram gostar da merenda da escola ou de alguns dos alimentos que são servidos. Falaram que, em algumas ocasiões, aquelas que têm condições trazem algum dinheiro para comprar na cantina. Ao falarem sobre os espaços onde costumam

lanchar, ficou claro que muitos preferem comer em pé, sentados nos bancos de cimento ou nas floreiras, encostados nas paredes, a ter que comer nas mesas dispostas no pátio coberto, pois alegam que, além de proporcionarem pouco espaço, ficam muito sujas durante o recreio.

Pesquisadora: E o que vocês acham da merenda da escola?

Giácomo: Às vezes eu gosto que tem sucrilhos, iogurte...

Pesquisadora: E você, Gabriel?

Gabriel: Eu gosto sempre quando tem sucrilhos, iogurte, aqueles mingau... cachorro-quente.

Pesquisadora: E você, Aline?

Aline: Eu também.

Pesquisadora: E o que vocês acham do espaço que vocês têm para lanchar?

Aline: Eu lancho ali naquele banco que é encostado na parede, que é reto, e às vezes eu lancho perto das plantinhas.

Pesquisadora: E é bom lanchar ali?

Aline: É.

Pesquisadora: Mesmo quando é merenda com prato?

Aline: Hum, hum.

Gabriel: Nas mesas eu também não lancho, eu lancho sempre de pé, porque as mesas tá sempre toda suja. As pessoas deixam bolacha, caneca, assim, derramada...

(Giácomo, 8 anos, Aline, 8 anos, e Gabriel, 8 anos).

É interessante observar que nem todas as crianças no recreio utilizam as mesas para lanchar. Muitas ficam mal acomodadas, sentadas no chão sujo e empoeirado, em bancos de cimento desconfortáveis, impróprios para o tamanho delas, ou lancham em pé, correndo ou caminhando pelo pátio. No período da minha observação não constatee a presença de adulto lanchando com elas ou orientando-as, seja para se acomodarem melhor, seja para ensiná-las a comer nas mesas sem tanta sujeira. Durante este momento, todos os professores ficam numa sala destinada a eles, fazendo também seus lanches. Dentre tantas questões que saltam desta realidade, uma parece se destacar: será que os arquitetos que projetam tais espaços para as

crianças preocupam-se com a construção da infância na escola? Parece que o que conta realmente na concepção de tais espaços ainda é a “racionalização” e a “economia da obra”.

Quando conversamos sobre o espaço no sentido físico, a pintura da Escola foi assunto bastante debatido. Alguns disseram gostar das cores da Escola, “quase-branca e quase-cinza”, por já estarem acostumados e também por combinar com o uniforme (cinza e verde). Outros disseram que gostariam de mudar a cor da Escola, para torná-la mais bonita e alegre. As crianças que conheceram ou que já estudaram em outras escolas, cuja pintura difere desta que estamos analisando aqui, conseguem elaborar algumas críticas e propor alternativas para mudar as cores da Escola, sugerindo inclusive outro tipo de revestimento.

Pesquisadora: E você, Luiza, gostaria que esta escola fosse pintada diferente ou você gosta do jeito que ela está pintada?

Luiza: Eu gosto dela assim, mas tinha que ter mais cores, porque todas as salas são só branca e verde! Devia ter umas cores mais felizes, mais colorido!

Pesquisadora: Essa cor da escola, você acha que é uma cor triste?

Luiza: Mais ou menos, assim...

Pesquisadora: Você já estudou em outra escola. A outra escola que você estudava era mais colorida?

Luiza: Bem colorida! Uma sala era roxa, a outra era azul, a outra era não sei que cor, a outra era amarela, a outra era verde!

Pesquisadora: E você gostava disso?

Luiza: *(balançou a cabeça afirmativamente).*

(Luiza, 9 anos).

Mesmo as que não tinham outras referências concretas, quando foram estimuladas a fazê-lo conseguiram propor algumas alternativas diferentes, como por exemplo, pintar a Escola de branco, mais colorida, com uma cor só; pintar de “pérola”, “azul forte misturado com branco”, “preto e verde”, “vermelho”, “vermelho com branco” etc. O branco foi a cor mais citada, sugerindo aspecto de limpeza. Alguns disseram gostar muito da “pintura do

muro”, mas se queixaram que já está desbotando e ficando feia. Reclamam, também, das rachaduras nas paredes e dos locais onde a pintura já está desbotada e suja.

Pesquisadora: Dayane, você gosta das cores desta escola?

Dayane: Não.

Pesquisadora: Por quê?

Daiane: Ai, não sei! Mudar essa cor, porque tá muito diferente.

Pesquisadora: Que cor?

Dayane: Qualquer cor, só que mudasse essa cor branca e cinza.

Pesquisadora: Você não gosta só branco e cinza?

Dayane: Não, outra cor, só que uma cor só.

Pesquisadora: Laura, o que você acha da cor desta escola? Você gosta?

Laura: Gosto, só não gosto muito do cinza!

Pesquisadora: E você acha que ela poderia ser pintada como?

Laura: Pérola!

(Dayane, 11 anos, e Laura, 9 anos).

Os outros espaços da Escola, como banheiros, biblioteca, salas de depósito, secretaria, sala de direção, sala de professores e cozinha são pouco mencionados pelas crianças, provavelmente porque a maioria deles, com exceção dos banheiros, são pouco compartilhados por elas. São espaços ocupados e organizados pelos adultos, e as crianças só têm acesso a eles quando solicitadas pelo adulto.

Os banheiros, quando citados, foram elogiados, e pouca reclamação apareceu. Gostam da limpeza, inclusive elogiam os profissionais da limpeza, e apenas uma criança se queixou de possuírem poucos vasos sanitários, alegando que em algumas ocasiões precisam ficar esperando para poder utilizá-los. As reclamações que surgiram em alguns depoimentos relacionadas à sujeira do banheiro foram sempre descritas como fruto de brincadeiras feitas entre as próprias crianças, como jogar água uns nos outros ou molhar pedaços de papel higiênico e jogar no teto para que fiquem grudados.

Como já vimos anteriormente, este espaço se torna, muitas vezes, ponto de encontro entre as crianças, que, alegando necessidade de utilizá-los para satisfazer suas necessidades fisiológicas, aproveitam para conversar e brincar com os colegas. Talvez por não se sentirem tão vigiadas, este tenha se tornado para as crianças um espaço propício para estabelecer conversas mais reservadas e realizar brincadeiras que transgridem algumas regras estabelecidas pelos adultos.

Quando foram questionadas sobre a biblioteca da escola, a maioria delas se mostrou confusa ao tentar definir onde se localizava. Como a sala destinada a biblioteca foi desativada para abrigar uma turma de alunos, os livros foram guardados em prateleiras na sala destinada ao uso dos professores, isto provavelmente ocasionou uma certa confusão entre as crianças ao se referirem à biblioteca. Tal espaço não é reconhecido pelas crianças como a biblioteca, e de fato não o é. Os depoimentos das crianças deixaram claro que elas se dirigem muito pouco até o espaço onde estão os livros e que, na maioria das vezes, são os adultos que vão até lá buscar os livros quando necessário. Mas é interessante registrar que as crianças valorizam muito a biblioteca e gostariam de voltar a ter um espaço próprio para ela na Escola, de preferência amplo, com muitos livros nas estantes e mesas grandes para estudar e ler.

A secretaria e a sala da direção também foram espaços pouco citados pelas crianças e, quando foram, foram referidos como espaços de punição. Tais espaços apareceram nas conversas relacionadas a brigas entre crianças e lugar de resolver conflitos produzidos em sala de aula.

Pesquisadora: Tem muitas brigas?

João Antônio: Tem. Quase todo dia!

Pesquisadora: Por que será que acontecem tantas brigas?

João Antônio: Porque provocam, daí começa a briga! Só que daí a diretora vem e bota os dois para a secretaria, e dá um bilhetinho.

Pesquisadora: E você acha legal esse jeito de resolver?

João Antônio: Hã, hã.

Pesquisadora: Você acha que não teria outro jeito de resolver isso?

João Antônio: Não. Se tirasse o bilhete, ia ser melhor! E não avisar pro pai.
(*João Antônio, 10 anos*).

Sintetizando, os depoimentos das crianças aqui analisados revelam as péssimas condições do espaço que dispõem para brincar na Escola. Mais do que espaços amplos, elas querem espaços organizados e equipados de modo que favoreçam a ludicidade, a brincadeira, a criação, a descoberta e a interação. É importante observar que as crianças, ao constatarem a precariedade do espaço, conseguem sugerir alternativas para melhorar tal condição. Novamente, a concepção de que “brincar na escola é sinônimo de bagunça” ficou evidenciada nas “falas” aqui analisadas.

Ao falarem sobre o uso de alguns espaços da Escola, como por exemplo, a quadra de esportes, a cozinha e a secretaria, as crianças parecem indicar que quem define o uso dos espaços nesta Escola ainda é o adulto, independente dos desejos e opiniões que elas possam ter. As queixas das crianças em relação à sujeira, ao calor, ao design dos móveis, nos levam a acreditar que estes fatores não são considerados pelos adultos que se preocupam com a organização e o planejamento dos espaços escolares.

Revelam, ainda, o quanto valorizam a escola como um meio de ascensão social, afirmando que, tendo estudo, podem vislumbrar um bom emprego no futuro. Parecem perceber que o espaço das escola pode lhes proporcionar outros prazeres, além de aprender a ler ou escrever, como brincar, estar com seus colegas ou fazer amigos. Mas, em suas falas, estes prazeres ficaram relegados a segundo plano, como se fossem menos importantes neste espaço.

Mas elas revelam, através de seus depoimentos, os meios e subterfúgios que utilizam para garantir o tempo do brincar na escola. Procuram chegar mais cedo na escola, de modo

que possam brincar antes do início das aulas e, enquanto permanecem nas salas, utilizam a ida ao banheiro como uma possibilidade de sair para poder conversar e brincar com os colegas, e aproveitam os trabalhos em grupos para brincar "escondido" da professora.

As crianças reivindicam mais tempo para brincar na Escola, sugerindo aumentar o tempo do recreio e uma alternância maior entre o tempo que ficam em sala e o tempo que podem ficar no pátio.

Reivindicam, também, uma escola limpa, sem barro, bem pintada, mais colorida, mas quando lhes foram sugeridas melhorias que envolvessem materiais que não estavam acostumados a ver na escola, como por exemplo, um gramado, ficaram admirados e não acreditaram que também tivessem o direito de ter uma escola mais bonita, agradável e até gramada!

Além de equipamentos e brinquedos, as crianças explicitam o desejo de ter acesso a espaços adequados para praticar esportes na Escola, para lanche e para ler ou estudar. Sentem falta de uma boa biblioteca e reivindicam salas com vídeo e computador.

Por fim, as crianças desta Escola, ao exporem através de seus depoimentos o seu “ponto de vista” em relação ao tempo e ao espaço do “brincar”, acabam por revelar o quanto já internalizaram os valores, as crenças e os preconceitos dos adultos com os quais se relacionam. Isto fica evidente diante do conformismo que deixam transparecer em suas falas sobre as atitudes dos adultos com as quais não concordam, mas avaliam que não poderia ser diferente. Mas, ao mesmo tempo, é importante perceber que as crianças também demonstram formas de resistência para garantir o “brincar” na Escola, materializadas em atitudes de rebeldia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer a Escola e “ouvir” a criança sobre sua condição social, sua infância, sobre o “brincar”, resulta em instigantes descobertas e reflexões que, obviamente, não se esgotam neste trabalho.

É importante reafirmar que os depoimentos dados pelas crianças, sujeitos desta pesquisa, acabaram confirmando a nossa hipótese: a capacidade da criança de representar a si e ao mundo na qual está inserida fica evidente na sua oralidade. Foram capazes de se apresentar, falando sobre suas famílias e sobre si mesmas, possibilitando através das suas vozes a caracterização do grupo investigado. E foi através dos seus depoimentos que puderam revelar aspectos importantes sobre o tempo e o espaço do brincar no interior da escola pública. Mesmo que os depoimentos aqui apresentados representem a visão de um grupo específico de crianças, acreditamos que estes possam fornecer “pistas” importantes a serem consideradas na proposição de políticas sociais e de formação para uma escola pública que respeite a criança como sujeito de direitos.

Ao final de cada entrevista, perguntei para as crianças se gostariam de mudar alguma coisa na escola e o que gostariam de mudar, numa tentativa de verificar se as críticas que estavam fazendo sobre a organização do tempo e do espaço escolares na Escola se confirmariam nas respostas que iriam dar. Conforme as respostas que obtive, pude confirmar que as crianças fizeram suas críticas de forma consciente, pois as sugestões de mudanças apresentadas por elas estavam diretamente relacionadas com aquilo que haviam criticado anteriormente.

Entre as mudanças que fariam, citaram:

- a construção de um “parquinho”, incluindo equipamentos como gangorra, balanço, escorregador, entre outros, e casinhas para brincar no pátio;
- a construção de um “campinho de futebol” para os pequenos;
- a organização de uma biblioteca com muitos livros e mesas onde pudessem ler e estudar;
- a garantia de mais tempo para a leitura de livros de histórias;
- a criação de uma “videoteca” e uma sala de vídeos;
- a inclusão de aulas de inglês e informática no currículo da Escola e, conseqüentemente, a organização de uma sala com computadores;
- o aumento no número de vasos sanitários nos banheiros;
- a melhoria na limpeza das salas;
- a colocação de cadeiras e carteiras mais confortáveis;
- o aumento das vezes que utilizam a quadra de esportes, ou mesmo garantir a possibilidade de poder utilizá-la sempre que quisessem;
- o reformulação do horário destinado para "ir ao banheiro";
- o aumento no "tempo do recreio";
- a garantia de "mais tempo para brincar" na Escola;
- a possibilidade de terem "atividades fora da sala de aula";
- a mudança na organização das turmas em turnos diferentes: de 1^a a 4^a séries num turno, e de 5^a a 8^a séries em outro turno;
- a possibilidade de reunir mais vezes as crianças de turmas diferentes;
- a mudança na cor da Escola, com sugestões variadas;
- a mudança do nome da Escola;
- a colocação de alarme para maior segurança;
- a possibilidade de mudar algumas regras da escola, principalmente aquelas que se referem às formas de resolução das brigas no interior da Escola;

- gostariam que os adultos não gritassem com as crianças;
- gostariam que houvesse menos brigas entre as crianças na escola;
- mudança da diretora da escola.

Como podemos perceber, a lista das mudanças não é pequena, o que no mínimo demonstra a capacidade das crianças de perceber e propor alternativas para superar problemas. Além disto, os problemas relacionados por elas revela o quanto a condição social da criança na escola ainda é muito precária, principalmente as condições para o brincar. A criança brinca na Escola, mas parece que este “brincar”, assim como a infância, encontra-se “confinado” por princípios e regras rígidas.

Elas gostam de estar na Escola, mas percebem e conseguem propor alternativas para aquilo que as incomoda. O fato é que quase nunca estamos dispostos a ouvi-las e observá-las. O tempo e o espaço destinados às crianças no interior da escola, quando são pensados, planejados e organizados pelo adulto, apresentam uma lógica que nem sempre coincide com a da criança e que, geralmente, serve para conformá-la e discipliná-la, ao invés de emancipá-la.

E os adultos? O que pensam sobre o tempo e o espaço do “brincar” na escola? Quais são suas concepções de criança e infância? Estas são questões que precisam ser mais bem investigadas, pois sabemos que mudar a escola, torná-la um espaço de infância, depende também de mudanças nas concepções filosóficas, ideológicas e políticas dos profissionais que aí atuam. Articular o que pensam e dizem as crianças com o que pensam e dizem os profissionais que trabalham na escola parece ser um caminho promissor para poder mudar a escola e, especialmente, a formação inicial e continuada dos professores.

Transformar a escola num espaço privilegiado da infância requer, por parte do adulto, uma mudança de postura, para que possa respeitar as manifestações das crianças e propor, junto com elas, mudanças na organização do tempo e do espaço escolares, de modo que o brincar, um dos seus direitos básicos, seja respeitado no interior da escola pública. Os espaços

representam “lugares” construídos pelo ser humano e portanto não têm correspondência direta com tamanho ou quantidade, mas sim com a qualidade com que se vai ocupá-los e defini-los.

É claro que os depoimentos das crianças aqui descritos não representam a totalidade do discurso de todas as crianças da escola pública brasileira. As falas das crianças da Escola pesquisada representam apenas o início de uma longa caminhada que nós, pesquisadores, ainda precisamos trilhar. Será necessário ouvirmos muito a criança da escola pública, aprender a registrar suas falas e a analisá-las para que, deste modo, possamos conhecê-la e entendê-la melhor. Mesmo reconhecendo os limites desta pesquisa, é possível afirmar a necessidade e a urgência de rever a formação dos professores em nosso país, tanto a inicial quanto a continuada, de modo que a criança e a infância sejam contempladas nas discussões aí realizadas. Desta forma, acreditamos ser possível transformar a escola pública num lugar privilegiado da infância nos nossos tempos, onde o “brincar” não seja entendido pela criança como sinônimo de “bagunça”, mas sim como uma necessidade humana e um direito inquestionável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ANDRIGHETTO, Marilei. Pedagogia da sala de aula: uma experiência. **Espaços da Escola**. Ano 2, n.6, p.29-39, out/dez., 1992.

AURAS, Marli. **Poder oligárquico catarinense: da guerra aos “fanáticos” do Contestado à “opção pelos pequenos.”** 1991. Tese (Doutorado em Educação/ Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BALTAR, Paulo E. A., DEDECCA, Claudio S. & HENRIQUE, Wilnês. “Mercado de trabalho e exclusão social no Brasil”. In: OLIVEIRA, Carlos E. B. de & MATTOSO, Jorge E. (orgs). **Crise e trabalho no Brasil**. Modernidade ou volta ao passado? São Paulo: Scritta, 1996.

BARCELOS, Eronita Silva. Ano letivo: um espaço-tempo da escola. **Espaços da Escola**. Ano 1, n.1, , p.5-12, jul/set., 1991.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação e Realidade**. Porto Alegre : UFRGS, V.25, n.1, p. 93-113, dez-jan/ jul., 2000.

_____. **Por amor & por força: rotinas na educação infantil**. 2000a. Tese (Doutorado em Educação) - Unicamp, Campinas, São Paulo.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

BOLLE, Willi. Walter Benjamin e a cultura da criança. In: BENJAMIM, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984. p. 13-16.

BRASIL/MEC/SEF/COEDI. **CrITÉrios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das crianças**. Brasília, 1997.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série)**. Brasília, 1997.

BROUGÉRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia e o espaço da sala de aula. **Espaços da Escola**. Ano 1, n.2, p.41-44, out/dez 1991.

CALLAI, Helena Copetti e CALLAI, Jaeme Luiz. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. **Espaços da Escola**. Ano 3, n.11, p.9-18, jan/mar 1994.

CALLAI, Helena Copetti e ZARTH, Paulo Afonso. **Os conceitos de espaço e tempo na pesquisa em educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999. (Coleção Ciências Sociais).

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARTA DO RIO DE JANEIRO PELA RENOVAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL. In: **Revista Contemporaneidade e Educação**. Ano III, n.3, p. 7-13, 1998.

CASTELS, Manuel. **La era de la información: Economía, sociedad y cultura**. 3v. Madrid: Alianza, 1998.

CEPAL/OREAL/UNESCO. **Educación y conocimiento**: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1992.

CNTE. Relatório: AS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA, A VIDA E A QUALIDADE DE ENSINO – Retrato da Escola 2, realizado pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação em setembro de 2001.(home page: www.cnte.org.br).

CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CORRÊA, José de Anchieta. A sala de aula. **Dois Pontos**, v.4, n.36, p.35-37, jan/fev,1998.

COSTA, Carolina. Entre quatro paredes. **Educação**, ano 28; n.250, p.45-53, fev/2002.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia G.de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. p.1-17. (Coleção Educação Contemporânea)

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 1998.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOLANO, Agustín. La memoria de la escuela. **Vela Mayor**, año IV, n.11, p.07-13, 1997.

_____. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Resolução n. 90/99**. Fixa normas para credenciamento, autorização de funcionamento e reconhecimento de cursos, mudança de mantenedor, de sede e de denominação e supervisão de instituições de Educação Básica e de Educação Profissional, integrantes do Sistema Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, n.16.374, 16 de mar. 2000.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FARIA, Ana Lúcia G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados - FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 62). p. 67-97.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. e VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, p. 19-34, mai/jun/jul/ago 2000.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 153-258.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 1995. Edição exclusiva para o assinante da Folha de São Paulo.

FERRETTI, Celso; MADEIRA, Felícia R. Educação/Trabalho: reinventando o passado? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n.80, p.75-86, fev.1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

FRANÇA, Gisele W.; CARVALHO, Silvia P. de. Creche: espaço físico. In: **Série de manuais sobre creche**. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, 1988.

FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. **Caos – Espaço – Educação**. São Paulo: Annablume, 1994. (Selo Universidade. Educação; 21).

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Trabalho escolar e organização do tempo: estudo etnográfico sobre uma prática bem-sucedida. **Série Estudos e Documentos n.34/ Anais do II Simpósio de Pesquisa da FEUSP**, p. 191-201, 1995.

GODÍNEZ, J. M. Visado. Espacio escolar y reforma de la enseñanza. Una propuesta de centro para la Educación Primaria. **Anales de Pedagogía**. n.8, 1990. p. 149-158.

GONÇALVES, Rosemari Conti. **Gênese da Diretoria de Instrução Pública na Província de Santa Catarina: 1830-1858**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **Arquitetura escolar: a essência aparece**. Fábrica e escola confundem-se no desenho da Polivalente. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) CED/UFSC. Florianópolis.

GROSSI, Esther Pillar. Por que séries e não ciclos? **Pátio**. Ano 4, n.13, p. 46-50, mai/jul 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 41-59, julho/2002.

LEITE, Elenice. Educação, trabalho e desenvolvimento: o resgate da qualificação. **Em Aberto**. Brasília, n.65, p.5-18, jan/mar, 1995.

LEITE, Fabiane. Laje é área de lazer e armadilha: queda dessas estruturas é uma das principais causas de internação e mortes da crianças em SP. **Folha de São Paulo**, 27 de janeiro de 2002.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **No campo da linguagem, a linguagem do campo: o que falam de escola e saber as crianças da área rural?**, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) Departamento de Educação. PUC/ Rio de Janeiro.

LIMA, Mayumi W. de Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989. (Coleção Cidade Aberta)

_____. de Souza. A importância da qualidade do espaço na educação das crianças. **Criança**, n.27, 1994.

_____. **Arquitetura e Educação**. São Paulo: Nobel, 1995. (Coordenação: Sérgio de Souza Lima).

LÜDKE, Menga. A questão dos ciclos na escola básica. **Pátio**, ano 4, n. 13, p. 49-50, mai/jul 2000.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, José de Souza (org.). **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARQUES, Mario Osorio. A sala de aula: espaço-tempo do ensino-aprendizagem. **Espaços da Escola**. Ano 2, n.6, p.5-10, out/dez., 1992.

MELLO, G. e SILVA, R. et al. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.84, p.5-16, fev.1993.

MENDONÇA, Ricardo. O paradoxo da miséria. **Revista Veja**, n.1735, p. 82-93, 23 de janeiro de 2002.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Les rites, les temps et la socialisation des enfants. In: **Éducation et Sociétés – Revue Internationale de Sociologie de L'éducation. / Sociologie de l'enfance**. Bruxelles: De Boeck Université, 1998. p. 73-89.

NEVES, Lúcia M. W. Educação e desenvolvimento: retoma-se uma velha discussão? **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n.105, p. 25-50, abr/jun 1991.

NÓBREGA, Paulo de. **Ensino público, nacionalidade e controle social: política oligárquica em Santa Catarina na Primeira República. 1900 – 1922**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche**. 2001. (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____ **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____ A brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. In: **Motrovivência**. Ano VIII , n.9, p:136-145, dezembro 1996.

OTTONE E. **Educação e conhecimento: eixo de transformação produtiva com equidade (Uma visão sintética)**. Brasília: MEC/INEP, 1993.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990. (Novas Buscas em Educação; v.39).

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade:** análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

QUEDA DE MURO DO RODOANEL MATA CRIANÇA. **Folha de São Paulo**, 15 de outubro de 2002.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola:** uma relação marcada por preconceitos. 2000. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

_____. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP : Autores Associados, 2002. p.19-47.– (Coleção Educação Contemporânea)

REIS, Regina Mary C. **Dando voz ao sujeito da aprendizagem:** um estudo com crianças no primeiro ano do ensino fundamental., SP, 2000. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

ROCHA, Eloisa A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROSA, Sanny S. da. **Brincar, conhecer, ensinar.** São Paulo: Cortez, 1998. – (Questões da Nossa Época; v. 68).

RUIZ, José María Ruiz. El espacio escolar. **Revista Complutense de Educación**, v.5, n.2, p.93-104, 1994.

SALES, Luís Carlos. **O valor simbólico do prédio escolar.** Teresina: EDUFPI, 2000.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Tempos entrelaçados no cotidiano da escola de ensino fundamental. 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED.– Intelectuais, conhecimento e espaço público. Caxambu – MG 2001.– **Programa e resumos** / Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) – Rio de Janeiro, 2001. p. 179.

SANTIAGO, Anna Rosa. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento. **Espaços da Escola.** Ano 3, n.9, p.33-38, jul/set 93.

SARMENTO, Manuel J. **Lógicas de acção nas escolas**. Instituto de Inovação Educacional, 2000. (Ciências da Educação; 38).

SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (coord). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal : Centro de Estudos da Criança, 1997: 7-28.

SÁTIRO, Angélica; PUIG, Irene. Sala de aula? Pra quê??? Pra brincar de pensar, é claro! **Dois Pontos**, v.4, n.36, p.78-80, jan/fev,1998.

SETUBAL, Maria Alice (coord.); LOPES, Valéria Virgínia, HUBNER, Alexandre. **Educação Básica no Brasil nos anos 90: políticas governamentais e ações da sociedade civil**. São Paulo: Cenpec, 2001.

SILVA, Maurício Roberto da. **O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar: onde está o lazer, o gato comeu?** 2000. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

SOARES, Maria Inez Lemos. Sala de aula, para quê? **Dois Pontos**, v.4, n.36, p.32-34, jan/fev,1998.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (coord). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal : Centro de Estudos da Criança, 1997: 7-28.

THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TRAGTENBERG, Maurício. O saber e o poder. In: TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. Vol.1 – Educação. São Paulo: Cortez, 1982. p.17-34.

UNICEF. SITUAÇÃO MUNDIAL DA INFÂNCIA 2002. (www.unicef.org).

UNICEF. SITUAÇÃO DA INFÂNCIA BRASILEIRA 2001.(www.unicef.org).

VIDIGAL, Luís. **Os testemunhos orais na escola: história oral e projectos pedagógicos**. Portugal: Edições ASA, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole...[et al.]; Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia)

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Tiempo, historia y educación. **Revista Complutense de Educación**, v.5, n.2, p.9-45, 1994.

_____. Lugares y tiempos en la escuela. **Vela Mayor**, año IV, n.11, p.61-69, 1997.

_____. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**. Ano V, n.7, p. 93-110, 1º sem/2000.

_____. e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo:** usos e significados no contexto escolar e familiar. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-Escola.** São Paulo: Cortez, 2001

WESCHENFELDER, Noelí V. Sala de aula e cotidiano. **Espaços da Escola**. Ano 3, n.9, jul/set 93, p.39-46.

ANEXO I

BIBLIOGRAFIA TEMÁTICA SOBRE TEMPO E ESPAÇO ESCOLARES

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. A representação do espaço e tempo no desenho da criança. **Pro-posições**; n.1; p.39-52; mar/1990.

ALVES, Nilda e SGARBI, Paulo (orgs.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção O Sentido da Escola; 20).

_____. **O espaço escolar e suas marcas**: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ANDRIGHETTO, Marilei. Pedagogia da sala de aula: uma experiência. **Espaços da Escola**. Ano 2, n.6, p.29-39, out/dez.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.65, p.3-10, maio 1988.

BARCELOS, Eronita Silva. Ano letivo: um espaço-tempo da escola. **Espaços da Escola**. Ano 1, n.1, p.05-12, jul/set.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Espaços públicos de lazer e cidadania. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de. **Paixão de aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 119-123.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia e o espaço da sala de aula. **Espaços da Escola**. Ano 1, n.2, p.41-44, out/dez 1991.

_____. e CALLAI, Jaeme Luiz. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. **Espaços da Escola**. Ano 3, n.11, p.9-18, jan/mar 1994.

_____ e ZARTH, Paulo Afonso. **Os conceitos de espaço e tempo na pesquisa em educação**. Ijuí, RS: Ed, UNIJUÍ, 1999. (Coleção Ciências Sociais).

CARDONA, Maria João. O espaço e o tempo no Jardim de Infância. **Pro-posições**. Vol.10, n.1 (28) março de 1999: 132-138.

CARVALHO, Olímpia Alda. Projeto educativo – edifício escolar: que relação? **Inovação**, v.5, n.2-3, p. 103-112, 1992.

COMIOTTO, Mirian S.; BORGES, Regina M. Rabello. Tempo e subjetividade. **Educação**, ano XVIII, n.28, p.57-62,1995.

CORRÊA, José de Anchieta. A sala de aula. **Dois Pontos**, v.4, n.36, p.35-37, jan/fev,1998.

COSTA, Célia; SILVA, Itamar. Espaço escolar: conservação ou transformação? **Revista de Educação AEC**, n.107, p.17-30, 1998.

ESCOLA MUNICIPAL DE 1º GRAU INCOMPLETO TOMÉ DE SOUZA – EQUIPE DE PROFESSORES. Sala de aula: espaço-escola, espaço-comunidade, espaço-mundo. **Espaços da Escola**. Ano 2, n.6, p.40-42, out/dez.

ESCOLANO, Augustín. La memoria de la escuela. **Vela Mayor**, año IV, n.11, p.07-13, 1997.

FARIA, Ana Lúcia G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados - FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 62). p. 67-97.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de e VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, mai/jun/jul/ago 2000. p. 19-34.

FERREIRA, Avany De Francisco; CORRÊA, Maria Elizabeth Peirão e MELLO, Mirela Geiger de. **Arquitetura escolar paulista: restauro**. São Paulo: FDE, 1998.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: ZEN, Maria Isabel H. Dalla e XAVIER, Maria Luisa M. (orgs.). **Planejamento em destaque:** análises menos convencionais. Porto Alegre, 2000. (Cadernos Educação Básica, 5).

FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. **Caos – Espaço – Educação.** São Paulo: ANNABLUME, 1994. (Selo Universidade. Educação; 21).

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Trabalho escolar e organização do tempo: estudo etnográfico sobre uma pratica bem-sucedida. **Série Estudos e Documentos** n.34/ Anais do II Simpósio de Pesquisa da FEUSP, p. 191-201, 1995.

GODÍNEZ, J. M. Visedo. Espacio escolar y reforma de la enseñanza. Una propuesta de centro para la Educación Primaria. **Anales de Pedagogía.** n.8, p. 149-158, 1990.

GOMES, Icléia Rodrigues de Lima e. A escola como templo: incursão e alegoria. **Revista de Educação Pública,** v.3, n.4, p.115-136, jul/dez 1994.

GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **Arquitetura escolar:** a essência aparece. Fábrica e escola confundem-se no desenho da Polivalente. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). CED/UFSC. Florianópolis.

GROSSI, Esther Pillar. Por que séries e não ciclos? **Pátio.** Ano 4, n.13, p. 46-50, mai/jul 2000.

LIMA, Mayumi W. de Souza. A importância da qualidade do espaço na educação das crianças. **Criança,** n.27, 1994.

_____. **A cidade e a criança.** São Paulo: Nobel, 1989. (Coleção Cidade Aberta)

_____. **Arquitetura e Educação.** São Paulo: Nobel, 1995. (Coordenação: Sérgio de Souza Lima).

MACADAR, Raul. Projeto arquitetônico para a escola construtivista. In: GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara. **Paixão de aprender.** Petrópolis: Vozes, 1992. p.197-206.

MARQUES, Mario Osorio. A sala de aula: espaço-tempo do ensino-aprendizagem. **Espaços da Escola.** Ano 2, n.6, out/dez. p.5-10.

MENEZES, Helena Cardoso de. Espaços exteriores no jardim de infância: novas perspectivas. **Cadernos de Educação de Infância**, n.46, p. 34-38, 1998.

MIRANDA, Danilo Santos de. **O parque e a arquitetura**: uma proposta lúdica. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Fazer/Lazer).

PARO, Vitor H.; FERRETTI, Celso J.; VIANNA, Cláudia P. e SOUZA, Denise T. R. de. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.65, p.11-20, maio 1988.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca! Porto Alegre: Mediação, 1998. (Cadernos Educação Infantil, v.6).

ROCHA, Ana Luiza da. Novo espaço físico para um novo espaço pedagógico. In: GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara. **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes,1992, p. 207-213.

ROCHA, Maria Sílvia P. de M. L. **Não brinco mais**: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. (Coleção Fronteiras da Educação).

ROCHA, Eloisa A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

RUIZ, José María Ruiz. El espacio escolar. **Revista Complutense de Educación**, v.5, n.2, p.93-104, 1994.

SALES, Luís Carlos. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina: EDUFPI, 2000.

SANTIAGO, Anna Rosa. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento. **Espaços da Escola**. Ano 3, n.9, p.33-38, jul/set 93.

SÁTIRO, Angélica; PUIG, Irene. Sala de aula? Pra quê??? Pra brincar de pensar, é claro! **Dois Pontos**, v.4, n.36, p.78-80, jan/fev,1998.

SILVA, Fausto. Escola-Parque. **Dois Pontos**, v.3, n.25, p.58-61, mar/abr, 1996.

SOARES, Maria Inez Lemos. Sala de aula, para quê? **Dois Pontos**, v.4, n.36, p.32-34, jan/fev,1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Tiempo, historia y educación. **Revista Complutense de Educación**, v.5, n.2, p.9-45, 1994.

_____. Lugares y tempos en la escuela. **Vela Mayor**, año IV, n.11, p.61-69, 1997.

_____. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**. Ano V, n.7, p. 93-110, 1º sem/2000.

_____ e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

WESCHENFELDER, Noelí V. Sala de aula e cotidiano. **Espaços da Escola**. Ano 3, n.9, p.39-46, jul/set 93.

ANEXO II

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS CRIANÇAS

- 1) Pedir que digam seus nomes, idade e série em que estudam.
- 2) Perguntar por que costumam chegar mais cedo na escola.
- 3) Falar um pouco sobre a família:
 - Onde moram? Quem mora com eles?
 - Pais: o que fazem? Onde trabalham?
 - Irmãos: têm irmãos? De que idade? Onde estudam?
- 4) O que costumam fazer no período em que não estão na escola:
 - Ajudam os pais em casa?
 - Brincam? Em que espaço? Quanto tempo? Como? Com quem?
 - Estudam? Fazem tarefas? Alguém ajuda?
 - O que pensam sobre isto?
- 5) Gostam de vir para a escola? Por quê?
- 6) O que acham sobre o **tempo** que têm na escola para:
 - o recreio;
 - brincar;
 - fazer amigos;
 - ir ao banheiro;
 - comer;
 - estar na sala de aula;
 - atividades extra-sala;
 - Gostariam que fosse diferente?
 - Costumam participar na organização e na definição destes tempos?
- 7) O que acham sobre o **espaço físico** da escola:
 - aspecto;
 - limpeza;
 - organização;
 - pintura;
 - espaço para brincar: do que brincam? Como brincam? Com quem brincam? Utilizam equipamentos; brinquedos?

- cantina; merenda;
- espaço para lanche;
- sala de aula;
- corredores;
- banheiros;
- biblioteca;
- cozinha;
- dispensa;
- pátio;
- secretaria;
- sala dos professores;
- quadra de esportes;
- Costumam participar na organização e na manutenção destes espaços? Como?
- O que gostariam que fosse diferente?

8) Se sentem seguras na escola? Por quê?

9) Como é a relação com os demais colegas? Gostam? Não gostam? Por quê?

10) Como é a relação com os adultos da escola? Gostam? Não gostam? Por quê?